

¿sabíamos lo que hacíamos?



No saber lo que uno hace es siempre mejor que hacer lo que ya se sabe de antemano, repetir fórmulas manidas, pensar que todos los contextos son el mismo; sin duda es mucho mejor que no creer en la posibilidad de imaginar que las cosas pueden ser de otra manera, de una forma irremediabilmente distinta cada vez. Como equipo educativo del CA2M no sabíamos lo que hacíamos cuando empezamos a pensar en este libro: lo difícil que es contarse a uno mismo, lo extraño que es recoger las experiencias colectivas en textos individuales, pero al mismo tiempo lo bello que es reflexionar desde la escritura sobre un proyecto colectivo. Y esto mismo podría hacerse extensivo al trabajo global del CA2M, ya que nunca tuvimos una hoja de ruta. Aquello no fue fruto del azar, sino una decisión consciente de sus implicaciones políticas: pensar desde el centro de los procesos y no desde arriba, a vista de pájaro. Este libro es un compendio de afectos, experiencias y saberes compartidos en forma de conversaciones, imágenes y textos que están atravesados por la experiencia del trabajo compartido.

No

No sabíamos lo que hacíamos
Lecturas sobre una educación situada

Pili Álvarez
Mercedes Álvarez Espáriz
Ferran Barenblit
Selina Blasco y Lila Insúa
Marta de Gonzalo
y Publio Pérez Prieto
Nilo Gallego
Eva Garrido
Victoria Gil-Delgado
Jaime González Cela
Carlos Granados
Rafael Lamata
Pablo Martínez
Yera Moreno
María José Ollero
Emilio Santiago Muíño
Manuel Segade
Subtramas: Diego del Pozo
y Montse Romaní
Cristina Vega
Marisa Víctor Crespo
Virginia Villaplana

Pablo Martínez (coord.)

Enero de 2014

Pablo Martínez: A partir de esta reunión, la idea es empezar a tramitar una publicación de nuestra experiencia educativa en el Centro. Quisiera que este libro fuese para nosotros un proceso de reflexión que implicara no solamente hacer memoria sino que constituya un ejercicio de proyección en el futuro. También que pueda ser una herramienta de trabajo para quien lo lea.

En cuanto a la metodología propuesta para el diálogo de hoy consistente en traer un par de preguntas cada uno y empezar a debatir sobre la estructura del libro, es posible que cada uno solo formule una o que a partir de la primera se inicie un diálogo que nos lleve a otro lado y acabemos por no preguntar nada más...

Vito Gil-Delgado: Esto es un primer paso, para empezar, está bien así, concreto, con unas preguntas.

Como primera pregunta, Pablo: ¿tú cómo ves el libro? Nos has comentado ciertas cosas, pero... ¿tú tienes ya una idea predeterminada de la publicación?

Pablo: Bueno, esa es exactamente la primera pregunta con la que quería empezar esta reunión: ¿cómo pensáis que ha de ser un libro sobre una práctica educativa?

Vito: Saber lo que no queremos que sea nuestro libro, es un buen punto de partida, que nos ayuda un montón porque no puede ser un

cúmulo de datos. No podemos proyectar todos nuestros éxitos en un libro a través de datos objetivos, por ejemplo... Y después, no puede ser algo que solo nos interese de modo más particular a nosotros. Tenemos que abrir líneas en la educación en los museos hoy en día y en la educación en general.

Eva Garrido: A mí me interesaba que fuera como un diario de nuestras experiencias...

Carlos Granados: Sí, ya hablamos de que nos interesaba que fuera un conjunto de relatos de cada educador sobre nuestra experiencia. A lo mejor desde las líneas de trabajo que vayamos decidiendo colectivamente pero, ¿qué mejor que hablar sobre nuestra experiencia?

Yera Moreno: Pues yo, pensando en lo que tú planteabas, y en lo que hablaba con Eva cuando empezamos a prepararnos las preguntas para esta reunión, creo que en el libro que a mí me gustaría leer, quisiera que se hablara abiertamente sobre los malestares que nos encontramos en los procesos educativos. Como decía Vito, creo que a veces nos es mucho más fácil hablar de aquello que nos parece que ha ido bien. Aunque a este respecto, algo que nos interesa a nosotras especialmente es de qué forma valoramos lo que va bien y lo que va mal. Eso también es para reflexionar, porque dentro de esos procesos educativos, que son colectivos y muy complejos, se dan un montón de cosas y surgen muchísimos malestares. No como algo malo,

porque yo no lo entiendo como algo negativo, sino también ver qué surge desde ahí, o qué está movilizándose, por ejemplo todas aquellas cosas que nos hacen sentir mal y que están relacionadas con una ruptura de expectativas...

Vito: Siendo sincera, yo siempre que he leído libros de educación, he buscado estrategias posibles para utilizar con los alumnos. También otras cosas, pero cuando necesito ayuda, busco cómo lo hacen otros. Y no sé por qué siempre me ha costado mucho encontrarlo. Siempre te hablan en general de sus experiencias pero no te hablan realmente de estrategias.

Carlos: Eso también tiene un peligro porque cuando nos piden las recetas, como las estrategias, nosotros siempre partimos de por qué utilizarlas y por qué no. No es tan sencillo, por eso es difícil de plantear.

Yera: Es que da miedo convertirlo en recetas de manual...

Vito: Sí, pero transversalmente tiene que estar presente. Aunque quizás sea lo menos importante...

Pablo: Claro, pero si te fijas, por ejemplo en bell hooks, ella sí que da sus estrategias.

Pero por centrar la pregunta de nuevo: ¿sobre qué tendría que hablar el libro?

Vito: Yo creo que de todo. Creo que tenemos que estar muy presentes, pero eso nos va a salir. En el libro vamos a hablar de nuestros temas y de otros muchos: de género, del momento social

en que vivimos, de los malestares en la educación... todo esto va a salir porque los años que hemos trabajado justamente han sido años muy complicados...

Carlos: De este lugar, del territorio, del audiovisual... ¿Qué más debería salir?

Eva: Yo también creo que tenemos que hablar de la gente con la que trabajamos, del contexto social, de qué les pasa a ellos, qué edades tienen, de cómo son... yo creo que eso también tiene que salir, por todo lo que nos pasa cuando damos un taller en un colegio determinado y por la diferencia que hay con otro. No es lo mismo darlo en un sitio que en otro...

Vito: Ya, nuestra mirada. Esto sería un tema a debatir también, el cómo hablamos del otro con el que trabajamos...

Eva: Por ejemplo, cuando vamos al UFIL,¹ qué esperamos como educadoras de los alumnos de ese taller, qué expectativas llevamos... no sé de qué forma, porque no se trata de definir a la gente con la que trabajamos, sino de no olvidar cómo nos influyen a la hora de trabajar sus contextos...

Pablo: Otra cuestión con relación a la forma del libro, ¿sería posible escribir un libro con una autoría colectiva y que se leyese como se lee una novela?

Carlos: ¿Como si fuera un formato novelado?

Vito: ¿En vez de artículos separados?

1 UFIL Pablo Neruda de Móstoles donde realizamos diversas actividades educativas.

Eva: A mí me parece como idea superchula, todo un reto, y ahí sí que veo una ruptura en cuanto al formato. Yo me había imaginado que podía ser como una maraña... No sé, que fuera un formato muy abierto en lugar de capítulos, o temático... intercalando fragmentos de textos ya publicados o con imágenes al hilo de lo que se está diciendo, y que la imagen fuera tan relato como el relato escrito, que no fuera para ilustrar el texto...

Yera: Sí, yo creo que es necesario: si nos planteamos que los procesos educativos han de ser de otra forma o al menos intentarlo, me parece que para contar esos procesos se necesitan también otro tipo de relatos, porque a veces lo que nos pasa —no en este contexto pero en el contexto académico pasa mucho— es que tú estás rompiendo en muchas cosas a nivel práctico-teórico y sin embargo la forma en la que plasmas eso es un *paper* académico, y para mí hay una pérdida tremenda en la transformación del proceso. Esa cambio también tiene que pasar por la transformación del formato. En la práctica artística creo que sí se tiene más asumido, pero sin embargo luego en formas de escritura más teóricas cuesta bastante más...

Eva: Pero es que ahí también hay una valoración... si no escribes así, parece que no conoces a fondo el tema... no se valoran tanto otros tipos de escritura, me parece... Pero sí que habíamos hablado de que quizás

hubiera como unos encabezados para abordar cada tema *el cuerpo, o malestares o silencios* y que ahí se fuesen metiendo relatos de las experiencias con relación a eso, o no lo sé... pero digo que de alguna forma estructurado estará, sin que tengan que ser capítulos cerrados...

Vito: A mí me interesa más eso. Eso es bonito, con temas extraños en la educación...

Pablo: Sí, por ejemplo un capítulo que fuese *silencios* y que en ese bloque pueda aparecer un relato de *UHF*...

Vito: Sí, totalmente, y eso es muy bonito y nos sería fácil escribir todos algo personal sobre un tema. Sería casi azaroso, pero nos hace plantearnos nuestro trabajo en educación o nuestra escritura desde otro punto.

Yera: Claro, es que ahora yo estoy pensando sobre los silencios de los que podemos hablar; del silencio del aula, del silencio cuando estás preparando el taller, de las experiencias educativas que tienes con el silencio cuando estás en un taller...

Vito: Sí, te llevan a pensar desde otro lado, no de una forma tan racional.

Yera: Como los malestares. Cuando te vas y te llevas el malestar de lo que ha pasado... No tienes que hablar del malestar solo cuando se crea un conflicto dentro del taller.

Vito: A mí esa estructura me interesa. Sería muy bonita y muy apetecible.

Pablo: Claro, y otros pueden ser más frontales. El género puede ser unos de los capítulos.

Quizás no haya que citarlo literalmente pero sí cosas que han estado muy presentes y que constituyen también un relato dentro del trabajo.

Carlos: Y que no está solo presente en los talleres de género. Podríamos hablar de cualquier experiencia que nos ha llevado a pensar sobre género sin necesidad de hablar directamente de *Andar con tacones*.

Yera: Además en este caso lo que hace el tema es romper el que podamos caer en los «casos de estudio» que hablábamos. El *género*, o el *cuerpo*, no te va a llevar a hablar de un caso concreto que es *Pintarse las uñas* o *Andar con tacones*, sino que el cuerpo te lleva a hablar de un montón de experiencias, que tú como educadora te preguntas sobre lo que pasa con tu cuerpo y sobre lo que pasa con la gente con la que estás en ese proceso.

Vito: Es que creo que así va a ser más sencillo, más orgánico y con sentido. Como cinco miradas, cinco historias a partir de temas... Eso es bonito porque es colectivo. Me interesaría reflejar también cómo hemos trabajado juntos.

Carlos: O podrían ser imágenes también, ¿cómo lo veis? Lo que estamos proponiendo no tiene nada que ver con el *paper* de investigación y trabajamos al fin y al cabo con la imagen constantemente. ¿Cómo me voy a sentir yo más cómodo, con el texto o con la imagen? A pesar de que utilice texto también, yo controlo mucho más la imagen... Vosotros a lo mejor no o quizás también...

Pablo: Está bien que digas esto. Entonces tendremos que ver cómo articularlo para que al lector no le parezca un formato excesivamente experimental... no olvidaría la finalidad del libro, que es que otro educador lo lea en otro lugar y su lectura sea significativa para él.

Carlos: Sí, por supuesto. Si estamos hablando sobre el *territorio* por ejemplo, a lo mejor ahí sí que tiene sentido alguna imagen. Nos puede ayudar, y puede dar una vuelta a todo lo que queremos contar, a todo aquello que seguramente no se podría decir solamente con palabras.

Yera: Claro, además hay que tener presente a quién va dirigido el libro. Creo que eso sí que nos puede ayudar mucho a delimitar el formato.

Eva: Estamos pensando en otros educadores pero que también lo pueda leer cualquiera.

Vito: Yo no tengo ningún miedo en que se vuelva demasiado experimental. Tiene que haber intervenciones, de una forma más natural. A mí me parece parte del proceso y creo que le puede dar otro sentido que no sean solo cuatro o cinco relatos. A mí me interesa.

Pablo: Evidentemente, a lo que me refiero es a la necesidad de encontrar el justo equilibrio. Por hacer algo de autocrítica... pensemos por ejemplo en el cuaderno de educación que sacamos cada año; su estructura ha descolocado a cierta gente. Hasta tal punto que puede que uno de los problemas de legibilidad de ese cuaderno sea que está por bloques de nuestros ejes de trabajo

y no por bloques de público al que se dirigen las actividades, tal y como sucede en el resto de museos. Fue una apuesta que hicimos en un momento dado y eso para nosotros no es un trabajo experimental, simplemente rompe algunas convenciones establecidas, y sin embargo posee una lógica que descoloca a cierto lector...

En cualquier caso está muy bien lo que apunta Carlos. También como necesidad, no nos dejemos llevar por la dictadura de la palabra, que también es algo que está dentro de nuestro trabajo.

Vito: Una de mis preguntas es quién es nuestro lector. Yo creo que son los educadores.

Pablo: Pues yo creo que no tiene que ser solo para educadores. Un comisario tiene que interesarse por nuestro libro, digo un comisario igual que yo leo libros de comisariado y no soy comisario, o sea un profesional que trabaje en el ámbito de lo expositivo. Incluso hasta directores de instituciones, porque va a hablar de una práctica institucional. En qué medida nuestro trabajo está transformando la institución en la que trabajamos o sirve de pulmón para muchas de las cosas que suceden en este Centro. Creo que ese es un relato que tampoco debe escapar y que tiene que ver más con unas políticas educativas que llevamos a cabo, con unas reivindicaciones y con una forma de hacer y es nuestra responsabilidad reflejarlas de alguna manera. Creo que además esto vuelve más político el libro, en el sentido de una voz subalterna que es la del educador sobre otra forma de hacer institución...

También hay que escribirlo pensando en alguien que en el futuro investigue en el trabajo feminista o la práctica del cuerpo y pueda encontrar cómo había unas educadoras y educadores que estaban trabajando desde esas posiciones en un lugar inesperado como el museo.

Carlos: Y por supuesto para el profesorado, eso es clave.

Eva: Yo quisiera plantear una cuestión que se relaciona un poco con lo de los malestares. Al preparar las preguntas con Yera empezamos a pensar sobre la valoración de los talleres; en el cuestionario que pasábamos al acabar las actividades y que luego nos sirve para hacer la memoria del taller. Nos empezamos a preguntar lo bien que nos sentíamos cuando la valoración era buena y el taller había funcionado, pero... ¿qué pasaba cuando nos encontrábamos con valoraciones que no eran tan positivas? «Ha fallado» nos decíamos. Sin embargo, el otro día empezamos a darle la vuelta y a pensar que los talleres en los que parecía que algo fallaba eran precisamente los que estaban funcionando; que quizás ese aparente «logro» bloquee exactamente que algo se mueva... nos planteábamos desde dónde hacíamos la valoración de un taller, y de qué forma valorar un proceso educativo colectivo frente a lo que valoran los participantes. Lo fundamental era pensar en cómo iba a funcionar un taller, por qué no había funcionado. A veces podemos caer en ver los fallos como fracasos

pero en realidad están señalando malestares.

Yera: Sí, la pregunta que nos lanzábamos era esa; cuando sales mal de un taller o de una visita ¿es porque sientes que eso no ha funcionado?, ¿cómo hacemos esa valoración?

Vito: Sí, tiene mucho que ver con lo que nos planteábamos en nuestra anterior reunión, en la que reflexionábamos sobre las visitas. Tú te sientes feliz cuando ellos están felices, entonces es todo maravilloso y te preguntas si todo tiene que ser así, todos tan contentos con la obra de Santiago Sierra.

Una de las cosas que tiene la performance o el trabajo con estas dinámicas experimentales es que por lo menos te pones en *peligro*... es horrible lo de leer el texto de Marina Abramovic.²

Eva: ¡Eso es! Justo lo iba a decir... A mí la visita a Rabih Mroué me interesa muchísimo cómo está funcionando.

Vito: Sí, a mí me interesa un montón pero ese momento de antes, es como... «no quiero, no quiero hacerlo».

Eva: Y es que ellos también lo pasan fatal. Está funcionando porque te queda una cosa ¡rara!

Vito: No podemos olvidar que la performance no cierra el sentido en las visitas ni en los talleres. No existe el lazo y eso provoca malestar.

Eva: Estaba pensando ahora en lo que nos pasó en uno de los talleres con Juanjo [Vergara], cuando hicimos una práctica que consistía en salir

en fila al patio y Yera en lugar de explicarlo lo hizo de manera performativa adoptando un papel bastante autoritario, en realidad daba órdenes de lo que teníamos que hacer. Lo que pasó es que en un momento dado los chavales decidieron no seguir haciendo lo que se les decía y reaccionaron haciendo la ola y no haciendo caso a las consignas que se les daban. Estuvo muy bien porque ellos pensaron cómo darle la vuelta a algo que no les estaba gustando. Pero cuando acabó la performance, ellos lo valoraron negativamente y se cabrearon con Yera. Cuando acabó la acción y Yera volvió a adoptar su papel de educadora le tenían una manía increíble.

Yera: Fue muy cortante porque esa fue la ruptura que hicimos. A mí ya me cuestionaron todo, porque no se podía admitir que yo hubiera cogido esa actitud de profe, porque yo era la educadora guay y qué era eso de que yo llegase y les dijera «que se callen» y «que nos sigan»... no era comprensible, ni siquiera como parte de la acción que estábamos proponiendo. Pero lo que nos dio que pensar no fue eso, sino que para mí ese papel no estaba disponible. Yo ya no tenía nada que hacer con ese grupo, de hecho luego fue muy difícil recuperar...

Carlos: Pero es interesante porque en realidad la acción funcionó muy bien. Cuestionó a través de la experiencia el poder del educador.

Pablo: Claro, en realidad es interesante lo del educador como figura sorpresivamente autoritaria, porque ellos te sitúan en un papel de educador *buen rollero*.

Yera: Hace poco hablé con una profe, que da la casualidad que está en un instituto al que vamos a ir. Ella imparte Educación para la Ciudadanía, y hablando de los talleres me decía que nosotros no tenemos como herramienta disponible ser autoritarios en el aula. Ella como profesora hacía ese comentario y te decías: «esto para nosotros es, por el contrario, superpositivo porque tienes el otro rol que te ayuda mucho y que ser profe de instituto no tiene. Por el contrario tienes otras muchas cosas más difíciles; cómo o qué abordas desde ahí, o cómo haces cuando necesitas romper eso...».

Eva: Claro, al final nuestra relación pasa mucho por lo personal, en plan: «nos has caído bien o fatal». Cuando hacemos encuestas de valoración de los educadores, en realidad lo que cuentan es si les has caído bien o mal.

Carlos: Si somos honestos, en realidad tiene que ver mucho con eso... en las hojitas que pasamos les decimos: «¡contadnos!» Y toda su experiencia tiene que ver con la relación contigo. En el poco tiempo que tenemos es muy importante generar una relación de confianza con ellos.

Pablo: Pero entonces, ¿cuál es nuestra medida transformadora si somos *molones*? Eso condiciona todo nuestro trabajo. ¿Cómo se rompen esos códigos tan establecidos?

Vito: Yo me he planteado en muchas ocasiones no evitar el conflicto. Nos da menos respeto tensar la relación con los profesores que con los alumnos.
¿Qué queremos como educadores?

¿Qué educadores queremos ser? Sería una pregunta. Yo hay veces que bajo mucho mis expectativas... a lo mejor que estén bien una mañana puede ser una.

Carlos: Sí, es verdad pero es muy paternalista...

Vito: Sí.

Pablo: Pero es realista también ¿eh?

Vito: Sí, yo creo que tiene que ser un objetivo, que estén bien en algo educativo.

Pablo: Y que es parte del éxito educativo propiciar que los alumnos estén presentes de otra forma... Al final se habla de temas muy potentes.

Carlos: Esa es una de las preguntas:

¿Qué educador queremos ser?

Yera: Y qué tipo de alumnos queremos, porque en eso también te descubres: qué alumnos te interesan más y cuáles menos, o incluso a quienes puedes coger manía en dos horas... Descubres mucho de ti misma; es muy difícil.

Eva: Tenemos que tener mucha empatía. De pronto en un taller de dos horas, te has dado cuenta de un montón de cosas que ocurren en el aula.

Pablo: También es positivo el modo en que se cambian los roles de los alumnos, porque al no conocerlos de repente aparece un papel distinto del que tienen asignado en la propia clase. Por ejemplo alguien que el profesor ha encasillado al principio de curso, ya no sale en todo el año de esa casilla, y llegas tú, y de repente ese alumno que está aislado durante el curso, se convierte en protagonista...

Vito: En los grupos de diversificación nos preocupamos mucho en dar la vuelta a los roles; hay toda una realidad que con otros grupos no tenemos, son procesos alternativos de los que me siento muy orgullosa.

Yera: Sí, yo estoy de acuerdo contigo. Por un lado, hay un contexto del taller concreto que está facilitando que eso a lo mejor emerja y en su día a día en clase no, y por otro, la valoración que nosotros hacemos del grupo que realza más eso...

Por ejemplo, yo viví como un éxito mayor cuando el grupo del UFIL de electricidad hizo esos trabajos maravillosos, frente al colegio superguay, del año pasado que también hizo trabajos muy chulos. Eso que es un grupo que me costó muchísimo porque hasta la tercera sesión no conecté nada con ellos y sin embargo, se les facilita unos medios de los que normalmente no disponen y se ve su respuesta, tú te creces y haces que el otro también se estimule más...

Pablo: Sí, eso de la confianza es interesante. Es lo mismo que en *UHF* cuando le prestas una cámara a un chaval a quien no conoces de nada y le dices: «hale, a grabar». En ese momento, con la cámara, ya estableces una relación muy singular. Nadie más lo hace habitualmente con ellos en su contexto, el estar arriesgando una cámara de vídeo... El llegar a un lugar en el que tú entras por la puerta y te dicen: «toma una cámara, vete por ahí, graba y vuelve». Esta es una práctica que establece una confianza mutua inmediata.

Carlos: ¿Tenéis más preguntas?

Yera: Teníamos esta que en cierto modo estaba relacionada y ya está contestada: ¿qué posibilidades surgen en los procesos educativos que se ponen en marcha para interrumpir o transformar las dinámicas de grupo y los roles que ya hay establecidos dentro de los contextos a los que llegamos?

Carlos: Me interesan cuestiones como, ¿qué tipo de relación tenemos como educadores con el arte? En qué medida desempeñamos un papel de activación de la cuestión del artista cuando les decimos a los chavales una vez empezamos la actividad: «vosotros sois artistas». Pablo decía que era importante también la confianza, la ruptura de roles y eso es claro en las actividades de fin de semana con adolescentes. Una parte fundamental para mí es generar una relación y poner en valor sus trabajos, reconociéndolos como creadores, como pensadores... Establecen una relación muy distinta a la habitual con un museo o un espacio educativo.

Pablo: Yo creo que eso es muy importante, cuando decís: «¡Sois artistas!», el empoderar no solamente en el sentido de «chicos, qué vamos a hacer... o vosotros podéis hacerlo» sino: «aquí sois artistas». También a otro nivel posterior que ser artista conlleva una responsabilidad.

Eva: Por ejemplo una profe dijo que iba a evaluar la participación de los alumnos en el taller, dijo que iba a puntuarlo y eso desactivó toda la

dinámica, porque los alumnos ya no se ven como artistas. Vuelven de golpe al papel de alumnos.

Vito: Yo tengo una experiencia sobre eso muy interesante con adultos. En un taller de familias hace años, les dijimos que a partir de que entraran por la puerta eran artistas. Una madre dijo que no: «yo no soy artista, no soy nada creativa, no sé dibujar» y claro, a mí me sorprendió un montón. Fue muy interesante, como una dosis de realidad. Fue dura ¿eh? En plan: «No, no, que yo no soy artista, no sé dibujar, no me metas en estas cosas...».

Yera: Mientras hablabas, Vito, estaba pensando que eso sucede con adultos, y lo ponía en relación con lo que tú decías antes Pablo, acerca de a quién querríamos que fuera dirigido el libro y sobre todo lo que comentabas acerca de la institución. El que desde aquí se esté planteando transitoriamente a la gente, en el momento que llega, que son artistas supone una transformación radical del concepto de artista que estamos emitiendo desde la institución. Ahí veo un cruce importante entre lo que estás haciendo desde un espacio educativo y supuestamente secundario dentro del museo, y cómo se está transformando el rol del artista de ese público que luego viene al museo. Igual esta señora viene mañana, y no se cabrea tanto ante lo que hay en el museo y lo ve de otra forma...

Cómo esos pequeños gestos que son cotidianos me parecen interesantes, porque son transformaciones que se dan también en la

institución y de un elemento fundamental en la institución museística como es el artista, y el rol que está transmitiendo socialmente, y con el que se encuentra el público, y con el que es educado.

Vito: Al hilo de esto, había una práctica que hemos hecho alguna vez y que quiero poner en cuestión. No digo que sea ni buena ni mala, pero era muy interesante. Antes de empezar un taller, con grupos pequeños de secundaria, a modo de presentación les decíamos: «todos sois artistas, demostrárnoslo...», y todos iban diciendo lo que hacían de manera creativa que les diferenciaba y que quizá nunca habían pensado: una que bailaba, otra que hacía canciones de hip hop... Han pasado cosas curiosas, muy poca gente decía que no y eso era bonito. La profesora decía: «pues yo cocino» y nadie sabía eso de la profesora, lo cual cambiaba los roles de todo el grupo. Nosotros, los educadores, también decíamos lo que hacíamos.

Pablo: Claro y pasas de ser usuario o visitante participante, a ser artista. Pero además no es un valor gratuito, porque va acompañado de la responsabilidad.

Vito: Claro es que eso es algo que tenemos que tener muy en cuenta.

Carlos: También es cómo entendemos la idea de la productividad dentro de la educación, o la utilización de los tiempos en los medios de producción, porque todo lo que proponemos aquí tiene que ver con una mirada desviada de toda esa lógica productiva. Al poner en valor las actitudes

creativas, a veces hay resistencias. Dentro de un espacio de educación formal lo creativo ya de por sí está desactivado, trabajar desde ese lugar es ir a contracorriente. Lo que nosotros les proponemos está fuera de lo que consideran o les han dicho que tienen que considerar como parte de la educación. Y el reto es que acaben poniendo en valor ese proceso de trabajo. Por otra parte, es interesante ver cómo nosotros entendemos nuestra práctica. Al final no dejamos de pensar en la optimización de tiempos y modos de producción. De alguna manera en muchas ocasiones estamos reproduciendo el mismo modelo productivo y al final eres consciente de que estás funcionando también con esa lógica.

Pablo: ¿Y cómo sales de esa lógica? Yo por ejemplo pienso en los talleres cortos, los que suponen una visita a una exposición y un taller. Y aunque experimentemos con ese formato siempre pienso que acabamos trabajando en plan fordista, como en una cadena de montaje, con los tiempos supermedidos.

Carlos: Eso es muy interesante porque poco a poco nos hemos ido dando cuenta de la necesidad de dar más tiempo. Creo que está vinculado a nuestro malestar, y a preguntas como: ¿a dónde va el trabajo que estamos haciendo?, ¿qué queda de lo que estamos trabajando?, ¿hasta dónde estamos llegando?

En los talleres de una sola sesión en los que proponemos diferentes dinámicas,

nos preguntamos: ¿para qué?, ¿durante cuánto tiempo? Y surge la pregunta de hasta dónde se puede profundizar en ciertos temas con tiempos tan cortos. Por ejemplo con el género somos muy conscientes de que no se puede trabajar en una sesión en profundidad.

Pablo: Sí pero por ejemplo pienso en talleres que duran más de tres sesiones o proyectos como el de *Sub21*. Al final sí que hay una lógica del mundo a la que nos podemos resistir, pero si tú en tres días no alcanzas a hacer un proyecto, es un fracaso que influye anímicamente en el grupo... ¿en qué medida quienes vienen a un taller están dispuestos a que arriesguemos juntos esa lógica vital? Que es estar tres días haciendo algo, que te induce a algo y que haya un objetivo que te conduzca a algo... De alguna forma, hace que salgan muchas más cosas y con mucha más energía que si no hay un proyecto final. Si no, acaba siendo una deriva que hace que las energías... hace que las energías se reduzcan.

Yera: Tienes toda la razón, yo estaba justo pensando en una experiencia que tuvimos que confirma eso de que si no lo hacen, al final nos desanimamos todos. No recuerdo el nombre del centro, pero tuvimos un taller de dos grupos a la vez en Vallecas, hicieron *Coleccionables* y *Aquí y ahora*. En una de las sesiones pasó que perdimos al grupo, justo por el «no sé». La fastidiamos con la deriva que llevábamos y de repente cayeron en tal desánimo...

Ellos y nosotras. Era un taller de performance y salimos de allí hechas polvo.

Vito: Es verdad, esa necesidad de hacer... Es un peligro que está muy presente en el día a día... También veo que tenemos que tener cuidado en ciertos procesos, por ejemplo en los talleres de familias siempre están muy acostumbrados a producir algo y llevarse algo material a casa, y nosotros por el contrario solemos trabajar con lo intangible (la acción, el sonido).

Carlos: Con los jóvenes ha habido una reflexión extra sobre la necesidad de hacer, de tener algo... Pablo y yo planteamos un poco la necesidad del proyecto en los talleres de *UHF* porque en el fondo llegamos a muchísimos más lugares, se generan otras energías.

Pablo: Hay que tener en cuenta que justamente en adolescentes eso va a la contra de su práctica habitual, porque no es un trabajo escolar y es además un trabajo que puede acabar con una exposición pública. El colegio está totalmente inserto dentro de las lógicas capitalistas pero paradójicamente no se produce nada, nada que pueda conectarse con el afuera. Sin embargo que el trabajo tenga conexión con el mundo «de ahí afuera»... que puedas hacer un vídeo que cuelgas en Youtube, que está en el mundo, o sea que sale de estas cuatro paredes... Eso es algo diferencial que podemos aportar desde aquí, la educación conectada con la vida. Y realmente entiendes que eso es muy importante para ellos

porque si te quedas en meros ejercicios ellos lo asocian con lo escolar, escolar es igual a cero, o tendencia a cero... la productividad es un problema gordo.

Yera: Fíjate, una de las cosas que me ha parecido muy interesante es la propuesta que se les hace, es la desviación de cómo se entiende el propio producto, tanto educativo como artístico, y que tienen que reconocer como tal. Para mí el que realmente reconozcan esa experiencia y que le den valor, tiene que ver con la actitud, la mirada. Lo pongo también en relación con los talleres de *Aquí y ahora*, por la sensación de que no es solo qué hagan, sino que le den valor a eso que están haciendo, y el valor que también les estamos pidiendo. Esto pasa mucho con la acción.

Eva: Yo me acuerdo que una vez, salíamos desanimadísimas porque era un grupo que podía haber hecho cosas muy chulas y como ellos estaban acostumbrados a tener espacios de libertad en sus clases, les dejamos a ver qué pasaba. Seguían jugando, pero no le daban importancia a lo que hacían, y pensamos: «¿hacer para qué?». El grupo se diluía en el propio grupo, nadie tomaba una postura individual... Lo pongo en relación con lo que estamos hablando porque es importante que sepan lo que están haciendo más allá del producto.

Yera: Sí que creo que es importante, que no se te ponga en contra lo que estás planteando. Por un lado quieres que rompan con esa idea de

producción pero a su vez que no caiga en «como todo te vale, voy a hacer cualquier cosa porque me da igual». Ahí está también el trabajo de cómo se rompe... no nos vale con que lo hagan sino cómo lo hacen, con qué actitud. Pero siempre hay un momento de estos que piensas: «se me va, se me va...».

Pablo: Sí, no es lo que hacen, sino los cómo y sobre todo sus porqués.

Vito: Claro, está la experiencia también, y te cuestionas aquello a lo que le das importancia. Una de las ventajas que veo al *Aquí y ahora* y a trabajos con la acción es que cada sesión y cada grupo ha sido diferente... máxime cuando estamos trabajando con procesos que pueden «irse al garete» en un momento dado, porque les pedimos que hagan una acción «ahora» y eso tiene estos riesgos.

Pablo: Hay una pregunta que ha hecho antes Carlos que estaría bien si la contestamos: ¿Qué queréis generar cuando llegáis a un grupo?

Vito: Pues construir un espacio de excepción me parece bien como objetivo. Yo creo que lo queremos todos; desde el primer momento que llegamos, intentamos cambiar todas las reglas establecidas.

Eva: Estaba pensando en romper los esquemas, los esquemas desde lo que creen que es arte.

Carlos: Hasta nuestra relación también, me refiero a la relación habitual del espacio educativo.

Yera: Yo pensaba plantear otras formas de hacer y de ser.

Carlos: Eso, un espacio de excepción, dependiendo del grupo y del proyecto... No es lo mismo tres sesiones de trabajo con chavales donde sabemos que el primer día se deciden muchas cosas porque se establece nuestra relación y que eso es lo que va a propiciar el éxito del taller que talleres de solamente una sesión o con los chavales del fin de semana, que es otra cosa.

Para mí, tiene que ver con generar una relación. Como decían los de *Cine sin Autor*, lo que llaman ellos «un tiempo social», un tiempo para conocerse, para coger confianza.

Eva: También cómo hacer esas imposiciones... yo creo que todo el rato les estamos obligando a que piensen.

Carlos: Me encantaría decir que en parte se sientan un poco incómodos, pero creo que soy demasiado *buenrollero*.

Vito: Yo creo que sí les ponemos en situaciones comprometidas. Como en *Pintarse las uñas* o en *Aquí y ahora*, o los del UFIL de carpintería que tienen que ir a la peluquería... les empujamos a posicionarse.

Yera: O incluso pasar por tener que coger una cámara y grabar: la chica o el chico que es muy tímido y que nunca se atreve y de repente le haces que se posicione de alguna forma haciendo lo que sea...

Vito: También cuando dicen aquello de: «no tengo nada de qué quejarme». ¡Es muy fuerte!

Yera: Claro, esto yo lo pensaba antes cuando

hablábamos del rol que adoptamos como educadoras y lo que nos facilita y dificulta el rol que cogen ellas y ellos... También piensan en cómo se van a relacionar contigo, eso está todo el rato en juego.

Pablo: Bueno, yo tengo otra pregunta: si tenemos en cuenta 2009–2014, ¿cómo pensáis que se ha transformado vuestra práctica educativa en este tiempo?

Yera: En un montón de cosas. Para mí por ejemplo, una de las transformaciones, que hemos hablado, y que al principio comentábamos mucho, fue no recurrir tanto en los procesos de aprendizaje a ese sustento teórico. Yo ahí sí que he notado muchísima transformación. Pienso en nuestro primer taller aquí, que era *Contando lugares*,³ y luego cómo eso ha ido evolucionando y he notado que se ha transformado muchísimo, y que yo también cada vez lo he ido necesitando menos. Esto lo he notado también muchas veces cuando hablo de nuestras prácticas con otras personas que vienen del mundo educativo (o no). Cuando cuentas nuestras experiencias hay mucha gente que nos pregunta cómo cerramos todo, cuál es la reflexión final que hacemos en los talleres. Esta necesidad se ve muchas veces también en los profes, y es una necesidad que tiene que ver

3 *Contando lugares/ Habitando relatos* fue un taller para público adulto que realizaron Eva Garrido junto a Yera Moreno en CA2M en febrero de 2010. A lo largo de las sesiones los participantes trabajaron con conceptos relacionados con la creación contemporánea y reflexionaron acerca de los conceptos de colección, archivo y memoria.

más con la palabra, con dar una reflexión teórica a la experiencia que ha pasado durante el taller. Eso te da mucha seguridad, y tiene que ver con la propia seguridad que te da con respecto al grupo, como educadora. Y ahí sí que noto que en todo este tiempo trabajando juntos cada vez me siento más alejada de esa necesidad, que era algo que sí sentía en otros momentos y que ahora ya no tengo.

Eva: El otro día hablaba con Jaime [González Cela] justamente de esto. Estábamos esperando a un grupo, y me comentaba que a él le estaba costando ahora no tirar de unas conclusiones al final, algo más teórico que cierre un taller. Le conté cómo antes a nosotras también nos hacía falta eso, que yo sí que me quedaba un poco coja cuando salía y no habíamos recogido lo que había pasado.

Yo sí que siento bastante transformación en mi práctica educativa. En 2009 ni siquiera me veía como educadora. Ahora veo la práctica educativa en muchos lugares donde antes no la identificaba como tal, la veo en las relaciones, en los cuidados. Veo que la educación está en todas partes y antes no lo veía así, o la identificaba de otra manera. Creo que eso forma parte de todo el proceso de transformación que he pasado estos años. Me ha cambiado en cómo concibo la educación.

Vito: Esas ideas yo también las he vivido mucho. En 2009 era comisaria y entendía mi carrera hacia una posición de poder. Sin embargo se transformó mi idea de pensar desde un punto de vista artístico. El trabajo con la educación tiene que ver con

lo curatorial, pero desde este punto cercano de trabajar con la gente y que tenga sentido. El estar todos los días con gente, te cambia la cabeza.

Para mí tiene sentido ponerte en tantos conflictos. El hecho de desarrollar una exposición, y pensar en la educación como algo «expandido»... ya no entendería un proceso curatorial sin tener en cuenta todos estos procesos.

Lo que hablabas antes de ese sustento teórico, a mí también me ha pasado. En 2008, hacíamos visitas en las que nos daban un guion de taller y de visita, y claro, pasar a otro punto mucho más resbaladizo que podías contar con la experiencia del otro, como algo en construcción... todo eso se ha ido transformando.

También cuando en 2009 vino Pablo yo estaba más loca. Con muchas ideas nuevas, más radicales y a lo mejor también he ido apreciando un poco la teoría, y cuestionando esos equilibrios... Creo que he aprendido y estoy aprendiendo a tener objetivos muchísimo más *micro*. Es un proceso que he vivido mucho con Charly. Antes también estaba en un colectivo artístico, y creía que el arte era mucho más importante en el sentido *arte* de lo que creo que es ahora. Aquí he visto una idea mucho más humilde, como una manera de hacer, que es muy interesante pero igual que cualquier otra. Eso sí se que me ha transformado en estos años.

Pablo: En mi caso por ejemplo, la diferencia es muy grande. Yo no dejo de verme como un educador,

aunque aquí no reciba grupos, pero no dejo de estar dentro de los procesos de toma de decisión, y estar dentro de lo que pasa cuando hablamos de los talleres. No estoy, pero yo sí que me siento estando.

También tengo una práctica docente en la educación formal. No sé si tiene que ver con este cambio de escenario, pero me pasa aquí en el museo, que estoy mucho menos seguro de mí mismo de lo que estaba hace cinco o seis años. Es más, veo los procesos muy conflictivos, cosa que antes no veía. Quizás eso tiene que ver con una autoconciencia política de lo que es la educación y de las relaciones personales. Hace años, seguía teniendo yo no sé si tanto una necesidad teórica, pero sí una cierta herencia transmisora, que ahora me genera conflictos... por otra parte, en la universidad, tampoco puedes dejar de transmitir cosas en tu clase, no dar nada es imposible, siempre se transmite algo. Pero ahora, es como que no dejo de tener muy presente el conflicto, o cierto malestar. Esto está muy relacionado con vuestra pregunta de antes de la evaluación, de cuando sale bien «bah, es que aquí he estado muy gracioso o tal» cuando sale mal, sales con mal cuerpo porque ha salido mal...

Veo la práctica como un conflicto, como una práctica autorreflexiva, que antes no lo era tanto... y sin duda veo la educación como algo poderosamente performativo.

Vito: Yo veo eso muy interesante. Me cuesta un montón, pero como esta frase que decimos

mucho y que a mí me encanta: «si sale algo mal, es por nuestra culpa, no por la de otros». Intento no juzgar al grupo.

Tomar esa autoconciencia yo creo que es muy positivo. Quizás es tomar demasiada responsabilidad, pero yo creo que es muy sano.

Pablo: Sí, como decir: «este grupo es...».

Vito: La gente lo dice y a mí me genera un conflicto. Cuando un profesor te dice: «es que estos son...». Yo creo que estoy en otro punto. Intentamos no tener prejuicios y conocernos mientras hacemos.

Carlos: Para mí sería el cómo ha cambiado nuestra relación con todos estos proyectos que son de medio-largo plazo y cómo esto ha hecho que nos acerquemos a otros lugares. Por otro lado desplazarnos al centro educativo, para nosotros yo creo que también ha cambiado mucho nuestra relación, nuestra mirada, como institución y como educadores. Más desde lo *micro*, con todo ese contexto que yo antes no me llegaba a creer del todo. Para mí, se ha hecho mucho más real con los profesores con los que estamos trabajando, los espacios de educación donde vamos... Eso ha cambiado radicalmente la manera en que antes entendía el espacio del museo a cómo lo entiendo ahora, hacia dónde tendemos, y por qué líneas estamos yendo...

También el adoptar una actitud más política. Todo tiene que ver con todo lo que ha pasado en estos años, a todos los niveles, y para mí todo eso pasa por la implicación dentro del espacio

educativo. Al principio me ocurría como a Eva «yo no soy educador, soy artista». Al final te das cuenta de que ya no te interesa ni ser artista y sin embargo te sientes mucho más educador. Y a nivel personal piensas: «estaría muy bien empezar a trabajar sobre esto fuera de aquí, es decir la obra tiene que tener una vinculación con todo lo que me está pasando». Porque sigo haciendo cosas a lo mejor para mí. No renuncias pero de repente no te apetece hacer ciertas obras.

En otro momento, la idea del espectador tampoco la tenía tan presente y ahora ya no la puedo obviar. Todo esto también cambia mi manera de ver el mundo del arte y mi manera de trabajar también personal.

Pablo: Para mí, aparte de Las lindes, que ha sido fundamental para la reflexión en torno a la educación, el taller de *Los Torreznos* fue muy importante. Era el primer taller que hacíamos con artistas y fue muy importante en cuanto a la metodología que proponían, ese hacer y luego pensar. No sé si se puede aplicar a ese acontecimiento buena parte de nuestros modos de hacer pero fueron fundamentales... De ahí salió el taller de *Fuera de formato*. El taller con Tania Bruguera también fue muy importante.

Por otro lado, ahora mismo sí que podemos mirar atrás y decir que la educación es una práctica independiente dentro del Centro. Eso en 2009 no lo pensábamos, ni siquiera nos lo imaginábamos... Ha sido algo que nos hemos

ido imaginando con el paso del tiempo. Sí que es verdad, que en el momento en el que estamos ahora va a tener todo que ver con la práctica de estos de cinco años, y que en realidad no siempre fue así, porque no siempre fuimos tan conscientes del cuerpo, ni del género... Han sido discursos que nos hemos ido dando cuenta que eran importantes. Los hemos ido adoptando, han ido transformando nuestras prácticas futuras, y nuestra manera de ver la práctica anterior.

Eva: En cuanto a los temas a trabajar han salido ya muchos, podemos empezar: han salido cuestiones como los malestares, el deseo...

Vito: El cuerpo.

Pablo: Charly ha dicho una cosa muy interesante que es territorio, a mí eso me interesa mucho.

Vito: Silencios, autoridad...

Pablo: Colaboración, arte, institución, transformación...

Carlos: Lo de espacios de excepción que ha dicho Vito, a mí me interesa mucho. Puede dar mucho juego...

Yera: Productividad, producción...

Eva: El tiempo, todo lo que hemos estado hablando del tiempo. También intervenimos mucho en el tiempo de ellos.

Vito: El tiempo lo hemos trabajado mucho

Carlos: Una palabra que se repite mucho es experiencia...

Yera: El espacio no lo hemos metido. Lo decía porque cambian también los grupos cuando

estamos en el aula a cuando estamos aquí...

Vito: Pero está en territorio, o ¿no es lo mismo?

Carlos: Podría entrar...

Eva: Por ejemplo malestar, es un buen ejemplo. Yo voy a hablar de cuerpo en malestar y luego el cuerpo también está en experiencia... Creo que empezar a escribir nos puede servir para depurar la lista, porque si de repente el cuerpo está muy presente en malestar de una forma, ya no hace falta que esté como ítem...

Vito: A mí me estimula tiempo, ¿y a vosotros?

Yera: Para empezar a mí me estimula más los espacios de excepción.

Carlos: Entonces: espacios de excepción.

Hay que tener en cuenta que todo lo que contemos esté vivo ¿cuántas veces hemos hablado de esto? Millones, ¿y qué interés tiene para nosotros? Nos estimula menos porque lo hemos hablado mucho pero es muy importante para la gente que lo pueda leer...

Vito: Muy importante. Ahora, ¿cómo lo hacemos?, ¿a través de experiencias?, ¿a través de un relato de ficción?

Carlos: Pero tiene que haber algo relacionado con el pasado...

Eva: Igual el próximo día venimos y cada uno lo ha enfocado de una forma y eso es lo interesante.

Yera: Incluso que aunque tú lo hayas enfocado de una forma de repente te estimule un montón la visión de los otros y pueda hacer otra cosa, un diálogo por ejemplo...

Favorecer la cultura e impulsar la educación facilitan la apertura y comprensión de una complejidad de la que somos parte. La Comunidad de Madrid apoya estos dos pilares, cultura y educación, sobre los que se asienta el CA2M Centro de Arte Dos de Mayo, en una clara apuesta por el desarrollo del pensamiento y debate en torno a las artes visuales, así como defiende y posibilita el derecho de todos a su acceso y disfrute.

No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada es un conjunto de textos colectivos y novelados que surge como respuesta a la necesidad de contar la experiencia educativa del CA2M y poner en valor la relación, siempre cómplice, del Departamento de Educación y Actividades Públicas con el resto de departamentos del museo. Esta relación se ha convertido no solo en una parte importante de su práctica institucional sino que ha funcionado como un elemento distintivo de la forma de trabajar en el CA2M desde su fundación en 2008, al considerar la educación como una práctica estética en sí misma, independiente y ligada a una labor de investigación y experimentación y ponerla en un plano similar al de otros espacios de la institución.

A través de esta publicación se quiere dar a conocer el trabajo que el equipo de Educación del CA2M ha desarrollado desde su apertura, tanto dentro como fuera del museo, en el aula. El discurso pedagógico del CA2M ha sido colectivo, desde posiciones críticas y feministas hasta pedagogías queer. Un discurso y unas prácticas que se han ido produciendo en el tiempo al pensar la institución y la educación desde un posicionamiento crítico.

La Comunidad de Madrid quiere expresar su profundo agradecimiento al equipo de Educación del CA2M y el deseo de que esta publicación amplíe el ámbito de experimentación iniciado y pueda servir como guía y herramienta para otras instituciones para fomentar la unión, siempre necesaria, entre museo y educación.

Comunidad de Madrid

- 9 A Trayectos entre quien hace y quien mira y viceversa. Arte, creatividad y educación
Rafael Lamata
- 25 B 207 acciones imposibles para un instituto
- 37 C Enseñar a no hacer nada. Prácticas performativas en el aula
Victoria Gil-Delgado
- 61 D *Aquí y ahora*. Comentarios al taller de videoacciones
Conversación entre educadores del CA2M
- 67 E Sobre la práctica de talleres queer
Conversación entre educadores del CA2M
- 77 F Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote... o cómo devenir una escuela queer
Yera Moreno
- 99 G Sobre las pedagogías queer, la sospecha y el género
Conversación entre educadores del CA2M

- 108 H Contrato contra-normal
Una práctica queer para aplicar en la escuela
- 111 I Pensar con el cuerpo/
Escribir con imágenes
- 119 J Boceto para sueño y mentira de un ministro de Educación y Cultura con coro infantil
Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto
- 137 K Ningún día sin estética
María José Ollero
- 147 L De ida y vuelta
Marisa Víctor Crespo
- 157 M En la encrucijada: las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo
Mercedes Álvarez Espáriz

- 175 N Listado de incidencias y comentarios del personal de sala del museo donde aparecen las palabras joven, chico, alumna o adolescente entre febrero de 2009 y marzo de 2016
Carlos Granados
- 195 Ñ Trabajar con jóvenes en tiempo de ocio
Conversación entre educadores del CA2M
- 205 O Atravesados por la experiencia. Pedagogía, institución, imágenes y cuerpos
Pablo Martínez
- 235 P Desafiar el orden del museo y tomar las calles
- 241 Q No sabíamos lo que hacíamos
Conversación entre Ferran Barenblit y Manuel Segade con Victoria Gil-Delgado, Carlos Granados y Pablo Martínez
- 263 R Acerca de una visita incierta
Eva Garrido

- 287 S Nuevos imaginarios para instituciones culturales con poca imaginación política
Subtramas: Diego del Pozo y Montse Romaní
- 301 T Un ratón atraviesa la sala
Nilo Gallego
- 309 U Exterioridad crítica: comunidades artísticas en la universidad y el museo
Selina Blasco y Lila Insúa
- 327 V Las lindes: cinco palabras para cinco verdades
Cristina Vega
- 343 W Las composteras de Gengis Kan: sobre el proyecto *Huerto en la terraza* en el CA2M, su sentido y sus perspectivas
Emilio Santiago Muíño
- 358 X Ejercicio libre
Rafael Lamata

- 361 Y Pedagogías de la imagen:
memoria y discurso
Virginia Villaplana
- 377 Z Habitar el tiempo

No saber lo que uno hace es siempre mejor que hacer lo que ya se sabe de antemano, repetir fórmulas manidas, pensar que todos los contextos son el mismo; es mucho mejor que no creer en la posibilidad de imaginar que las cosas pueden ser de otra manera, de una forma irremediabilmente distinta cada vez. Nosotros, como equipo educativo del CA2M, no sabíamos lo que hacíamos cuando empezamos a pensar en este libro: lo difícil que es contarse a uno mismo, lo extraño que es recoger las experiencias colectivas en textos individuales, pero al mismo tiempo lo bello que es reflexionar desde la escritura sobre un proyecto colectivo. Y esto mismo podría hacerse extensivo al trabajo global del CA2M, ya que nunca tuvimos una hoja de ruta. Decidimos no trazar un plan sobre un folio en blanco, preferimos abandonarnos a la fuerza de la inmanencia y estar en medio de cada proceso, de cada acción, de cada proyecto educativo pensando cuál era el siguiente paso a dar. Aquello no fue fruto del azar, sino una decisión consciente de sus implicaciones políticas: pensar desde el centro de los procesos y no desde arriba, a vista de pájaro.

Este libro es un compendio de afectos, experiencias y saberes compartidos en forma de conversaciones, imágenes y textos que están atravesados por la experiencia de trabajo colectivo que caracteriza los modos de hacer del CA2M. Es además un gesto de agradecimiento y reconocimiento a todos aquellos que han formado parte de una experiencia educativa políticamente situada en la posibilidad del fracaso, pero también en la potencia de hacer cada día posible lo imposible.

Disfruten de la lectura de estas páginas: contienen parte de las conversaciones que hemos mantenido en los últimos años y tiene forma de diálogo en sí mismo. Como toda conversación, está repleta de malentendidos que habrán de llevarnos a otro lugar, a seguir conversando.

Pablo Martínez

Trayectos entre quien hace y quien
mira y viceversa.
Arte, creatividad y educación

Rafael Lamata

Hacer algo o no hacer nada.

Aquí todo empieza por la primera letra. La H en este caso. Porque esto es un texto en un libro pero esto es, también, el resultado de algunas experiencias que mezclan creatividad y educación.

Así que, en realidad, lo que cuenta este texto empezó mucho antes de que usted comenzara a leerlo.

Mucho antes, cuando usted aprendió a leer. No recuerda exactamente el momento, pero puede reconstruir el contexto... Normalmente, a los pocos años y con alguna persona con paciencia alrededor suyo... Pero para que esas circunstancias funcionaran, antes, usted, debió aprender a hablar. Algo le habrán contado al respecto. Esas anécdotas con relación a su primer sonido asociado a un significado.

Parece que allí empezó todo.

Pero podemos ir más atrás. Al momento en que empieza a funcionar su percepción. El momento en que el aparato funciona. Ese mecanismo de interacción que denominamos la vida.

Ahí sí que empezó todo para usted.

Aunque podríamos repetir ese ciclo en toda la cadena de sus antepasados que nos podrían derivar hasta el instante inicial. Ese sí que es el principio de todo para todos. Ese punto negro que explota hace 14 mil millones de años.

Eso da vértigo y quizás no nos sirva para lo que queremos.

Pero es real aunque no lo veamos.

Hágalo usted mismo, digo, al modo de la publicidad americana de antes, porque este texto lo puede leer cualquiera...

¿Pero quién es usted?

Un ser humano amable y simpático, probablemente.

¿Pero cuáles son sus intereses? ¿Con qué intención está leyendo estas palabras? ¿Qué es lo que se trae entre manos? ¿Hay algo que quiere hacer y que no sabe decir?

Entonces le puede interesar este texto porque estamos en una situación similar.

Queremos hacer y buscamos la forma de expresarlo.

Lo que yo quiero hacer con este texto es acercarme a la operación mágica, al tránsito, a la transformación por la que un individuo, usted, por ejemplo, pasa de ser espectador a ser actor, artista, creador. Y viceversa.

A ver. No se trata de dejar de pasear por los pasillos y las salas del centro de arte para coger su carpeta de acuarelas y golpear la puerta de la oficina con la intención de que le dejen hacer su exposición. No. Podría ser, pero a lo que me voy a referir es a un tipo de actor, artista, creador cuya creación principal es su propia vida.

Más o menos. En alguna medida... Es que da vértigo ponerse tan trascendente.

Pero esta idea es muy real, aunque sea invisible.

El punto de partida para realizar esta operación de cambio, para iniciar el movimiento entre la posición de quien observa hacia la posición de quien hace, es el propio concepto de creatividad.

Una manera de entender la creatividad.

La que le salva la vida.

Aquella que cuando le atacan dos tigres, por ejemplo, le indica la solución interesante.

La que le puede ayudar al despertarse por las mañanas a pesar de tener el cerebro acorchado.

La que le obliga a salir de la rutina de este sábado.

La que considera que usted no es una persona estúpida.

Sea quien sea usted.

La que le permite pararse a observar las cosas que le rodean sin pensar en otra cosa diferente.

En fin.

Esa creatividad.

Esa que da vértigo cuando la digerimos en el estómago.

Pero que es real aunque todavía no sepamos lo que es.

El primer paso para entrar en este juego es hacer algo con conciencia.

Ahora mismo.

Usted está sentado.

Usted está sentado delante de una hoja de papel como quien está sentado frente a un tigre, observándole a los ojos. Quizás le parezca que el tigre le ha guiñado un ojo, pero no es muy probable... Lo más seguro es que esté afilando la mirada para atacarle.

Usted puede estar en su casa, en la clase o en la calle. O en la oficina. O en el centro de arte. Entre cuatro paredes o a cielo abierto.

No hay un contexto determinado para el desarrollo de la creatividad. Eso es algo que quería decir. Ese es uno de los valores de la creatividad.

Siempre estamos metidos en un contexto determinado. Por ejemplo, aquí estamos metidos en un libro que ha producido un Centro de Arte. (He escrito arte con mayúscula... eso me desconcierta... pero sigo el hilo...).

Podemos expresarlo de otra manera: entramos en el contexto de «El País de las Maravillas». Ese que crece en cualquier rincón de la realidad. El contexto donde no todo tiene que ser igual que ayer. El contexto donde casi todo es posible. El contexto de la imaginación y la voluntad, donde se puede escribir el siguiente renglón con una frase imprevista:

(Aquí el espacio para cualquier frase)

El contexto donde usted está sentado delante de un tigre con los ojillos entreabiertos, y justo ahora recuerda esta otra frase:

«La vida es una cuestión de vida o muerte».

Conviene ser consciente de ello.

En este contexto de lo desconocido sentimos vértigo cuando paseamos por sus arenas resbaladizas. Pero es un lugar absolutamente real, que nos rodea por todas partes, por adentro y por afuera, aunque no seamos capaces de verlo porque no sabemos nombrarlo.

Ya he escrito el principio. Ya he situado los elementos. Quizás debiera decir quién soy yo:

«Un hombre con un grito de estopa en la garganta y una gota de asfalto en la retina»...

Bueno, esa frase no es mía... y es un poco dramática.

Ninguna de mis frases son mías.

¿Por qué estoy aquí entonces?

«Estudié Ciencias de la Educación». Eso le respondí a un policía secreta que me detuvo por la calle hace muchos años. Y me respondió: «pues ven que te vamos a educar» y me metió en el maletero de un coche blanco.

De blanco me pinté la cabeza y los brazos en mi primera performance, en el Espacio P de Pedro Garhel. Al ser la primera, no sabía qué tipo de pintura utilizar y aproveché un poco de pintura plástica que había en mi casa. La performance real se produjo después de acabar mi performance preparada, cuando Pedro Garhel tuvo que raparme la cabeza para quitar esa pintura que se iba solidificando.

He hecho otras cosas más interesantes desde entonces.

Principalmente en diversos colectivos de artistas.
Personas interesadas en hacer con su vida un material creativo.

Algo sólido me siento después de varias décadas expresándome ante el público, de distintas maneras, en los últimos quince años principalmente con Jaime Vallauré, con *Los Torreznos*. Paralelamente he trabajado en la educación no formal. En aulas. En cursos, talleres, seminarios y oficinas, principalmente a través de la Escuela Pública de Animación y Educación en el Tiempo Libre Infantil y Juvenil de la Comunidad de Madrid. Un nombre muy largo. Una herramienta que lleva muchos años promoviendo aprendizajes para que las personas jóvenes tengan recursos para mejorar la situación de su entorno.

Entre mi primera performance, mis primeras palabras, y estar hoy escribiendo este texto, hay una gran cantidad de experiencias, infinidad de movimientos entre quien observa y quien hace, que si se guardan todos juntos en un bote de cristal, a presión, empiezan a girar a gran velocidad, se van haciendo transparentes, dan vértigo y con frecuencia destilan sentido.

En todo caso, todo lo anterior lo hice con otras personas.

El trabajo creativo, que tiene al ego en el centro de la ecuación, lo he hecho con otros. En grupo. En colectivo.

El trabajo educativo casi no puede ser de otra manera.

La interacción entre las personas es la principal fuente de conocimiento.

Tomar decisiones en común. Resolver problemas en común.

La creatividad se desarrolla en diálogo. En diálogo con los otros. Y con las cosas. Y con las organizaciones. Y con los tigres. Y con los botes de cristal. Y con la policía. Y con la pintura... Y se buscan formas de implicar a los centros de enseñanza, a las asociaciones, a las distintas agrupaciones de ciudadanos que, por alguna razón, están interesados en buscar soluciones distintas.

Y por eso las personas de este Centro de Arte quieren hacer este libro. Para seguir el diálogo.

Porque el diálogo es un mecanismo real, esencial para la creatividad, aunque habitualmente pueda parecer invisible.

Muy bien. Siguiendo paso. Ya es hora de que diga lo que les tengo que decir. Ahí va. Algo evidente. Les supongo preparados si han seguido leyendo hasta aquí:

Lo interesante lo atraviesa todo.

El arte que nos interesa es una forma de conocimiento.

Lo que hacemos en la performance sirve para lo que hacemos en el aula y viceversa.

Viceversa es una palabra que lo atraviesa todo.

Hágalo usted mismo y Viceversa. Lo que sustituye a lo que versa.

¿De qué versa todo esto?

De que los contextos pueden variar pero los principios son los mismos.

De que la creación está en ese tránsito entre espectador y actor. Se mueve tan deprisa que no se sabe quién es uno y quién es otro.

Porque los tigres que le están mirando..., en realidad, es usted quien se ha parado a mirarlos a ellos. Usted elige mirarlos.

La creatividad es el movimiento por el cual usted decide hacerse protagonista de su vida. De una parte de su vida o de toda ella.

Los fines pueden variar pero los principios son similares y podemos enunciarlos en los siguientes párrafos y los siguientes párrafos pueden ser el principio de algo que usted suponía, algo que usted intuía pero que nunca había leído exactamente con estas palabras. Aunque haya frases que le suenen. Porque las palabras no son mías. Porque no son suyas.

Ojalá que todas las palabras le suenen porque esto implicaría, en cierta medida, que me puede entender.

Usted me entiende a veces de mejor manera que como me entiendo yo.

Pero esto no importa ahora. Vamos a los principios, a esos enunciados que si se los mira de frente, uno a uno, si se los coge por los pelos, y oscilan en el aire con las piernecitas colgando, pueden producir vértigo, pero están ahí, en los siguientes párrafos, y son reales aunque, de momento, sean invisibles.

Aquí hay un principio.

Hace muchos años leí una frase que concreta lo que pretendemos:

«Buscamos una sociedad donde el artista no sea una clase especial de persona sino donde cada persona sea una clase especial de artista».

Eso lo dijo Sri Aurobindo.

Hace unos pocos años leí otra frase.

«El arte es lo que hace a la vida más interesante que el arte».

Eso lo dijo Robert Filliou.

Mi interpretación de esas frases se puede resumir en la siguiente idea:

Cualquier persona puede desarrollar su creatividad y lo que se denomina *arte* puede servir para ayudar a ese desarrollo. Tanto en la posición del que observa como del que hace.

El intérprete interpreta lo que hay, y el observador interpreta lo que hace el intérprete.

Más allá de la suerte que pueda tener cualquiera, se pueden plantear procedimientos, ejercicios, para desarrollar la creatividad personal y colectiva.

Por eso estamos aquí. En este libro. En este Centro. Hablando con ustedes. Porque aquí han buscado estos procedimientos, con esas palabras o con otras, pero los principios son los mismos.

Así que podemos continuar:

También podríamos añadir otra idea que se deriva de las anteriores.

No hace falta un contexto especial para relacionarnos ni con lo creativo ni con lo artístico.

Este Centro de Arte sirve, entre otras cosas, para explicar que el arte se encuentra y se produce en cualquier parte.

Cualquier contexto nos puede servir.

El que sea.

Incluso las aulas. Los centros educativos. Aunque frecuentemente ejerzan una influencia contraria a lo creativo.

Cualquier contexto.

El suyo.

Su vida.

La vida produce vértigo.

Su vida es invisible para mí, pero creo que es real.

Ese es otro punto de partida.

Ese es otro principio que siempre está ahí: la realidad. Sea lo que sea esa cosa que entra y sale, adopta formas internas, externas, físicas, oníricas, políticas, poéticas, de supervivencia, de trascendencia, sutiles, groseras, radicales, salvajes, etcétera.

No importa que usted tenga seis o sesenta años. Usted está rodeado, atravesado de realidad. Eso es lo que es. Conviene decir que no es solo lo que tiene por fuera, sino también lo que tiene por dentro. Eso también configura su realidad.

Y con todo eso que usted es capaz de ver ahora, dentro y fuera, usted puede poner su atención en lo que le apetezca.

O en lo que pueda.

Esta es la clave.

Ya lo he dicho.

El manejo de su atención le permite dar forma a los materiales de su realidad.

(¡Qué desagradable expresión es «el manejo»! ¡Parece un pequeño animal que da saltos y tiene las orejas largas!)

Elegimos.

En realidad usted elige.

Usted elige acercarse o salir huyendo.

Ese es el ejercicio creativo esencial: la posibilidad de elegir. ¿Qué observo? ¿A dónde se orienta mi atención? Ahora. En los próximos cinco minutos.

Nuestras circunstancias pueden ser favorables, desgraciadas, ricas, pobres, con mayor o menor margen de movimiento, pero siempre podemos elegir.

Siempre elegimos. Nuestra manera de estar en la realidad es eligiendo, aunque no seamos conscientes de ello.

Obviamente nuestra elección, nuestra atención, determina nuestra experiencia de la realidad que vivimos. Y esa es nuestra principal fuente de conocimiento.

(No nos pongamos filosóficos).

Esto lo hace usted mismo porque esto lo hacemos todos.

En el instituto, en la calle, en casa, en el trabajo...

Y ya que estamos aquí, conviene recordar, aquí y donde sea, que para cambiar la realidad hace falta agruparse. Contar con los otros. Contar a los otros. Y hacer algo con los otros.

Así que hacemos. Hacemos todos. Cada uno lo suyo o apuntando a un mismo asunto.

Hacemos aunque no hagamos. Aunque nos quedemos quietos como una estatua.

Cualquier cosa que hagamos puede generar materiales de conocimiento. Unas acciones producen contenidos más ricos o menos, más habituales o más sorprendentes. Hacemos para conocer o para transformar lo que conocemos o para las dos cosas.

Uno decide qué hacer.

La forma de hacer.

La primera parte del hacer es el no hacer. La sola presencia.

Estar en un lugar y no en otro ya está definiendo nuestras opciones de conocimiento. Nuestras opciones de elección. Nuestras opciones de creación. Estamos. Estamos aquí y decidimos el siguiente paso.

El siguiente paso del hacer aquí, es hacernos preguntas:

¿Por qué estás aquí? ¿Qué relación hay entre esta mujer sentada enfrente de mí en el tren y lo que estoy escribiendo? ¿El pelo? ¿Las manos? ¿La mirada? ¿Qué es lo que estoy valorando en esa instalación, en esa pintura, en esa fotografía?

La pregunta es la herramienta de búsqueda.

Hacemos preguntas. Hacemos para cuestionar, para aprender.

Lo que pretendemos es conseguir la posición mental de quien investiga.

Eso es.

Lo que pretendemos es conseguir la posición mental de quien explora.

Obteniendo muestras.

Lo que pretendemos es conseguir la posición mental de quien hace.
Hacemos acciones.

Hechos.

Haciendo... producimos hechos.

Los hechos son el material que aprovecha nuestra investigación.

Hechos físicos y hechos mentales.

Los materiales del proceso creativo.

Los materiales del cambio.

Hechos o acciones: datos, imágenes, sonidos, textos, objetos...

Los podemos describir o podemos hacer poesía o podemos filosofar
o podemos transformar las condiciones materiales de nuestro
barrio... pero siempre estamos en la realidad. Aunque nos
entretengamos con estupideces.

La realidad nos interesa.

Algo de la realidad nos interesa. Siempre.

La realidad no está quieta. La mueve el tiempo. Y a veces
la movemos nosotros. No yo, ni tú, sino nosotros.

Elegimos algún tema entre todo lo que hay, en esta gigantesca
exposición que es la realidad, y hacemos buscando la relación entre
mi tema y mi acción. Entre nuestro tema y nuestra acción.

Lo que hacemos genera materiales.

O mejor dicho, lo que hacemos es nuestra vida... y nuestra vida
produce algunos materiales.

Así que, como consecuencia de la observación o de la acción, como
consecuencia de lo que vivimos, organizamos la información.
Organizamos la experiencia. Ordenamos los hechos. Ordenamos las
ideas. Valoramos lo importante y lo accesorio.

Esto lo hacemos siempre de forma automática, pero a veces lo hacemos de forma consciente, y eso nos aproxima a la actitud creativa.

Valoramos lo que hay. No lo que nos dicen que es lo más importante, sino el peso real que le damos nosotros a cada cosa y a cada parte de cada cosa. Una pata de una mosca, una madalena, el gesto de una persona... La aparente neutralidad de la realidad, cobra vida. Se organiza. Se estudian los diversos sentidos de lo que puede ocurrir esta tarde.

Valoramos las causas y las consecuencias de las ideas que estamos manejando. Lo que producen los hechos... Y para poder visualizar estas operaciones es recomendable trabajar con mapas.

Hay muchos mapas. Los mapas que se configuran en tu mente, aunque no te des cuenta. Los mapas que plasmas en el papel para ordenar las ideas.

Entre todo lo que hay, seleccionamos aquello que nos parece más valioso, más coherente, más interesante... o aquello que encaja, que sigue la secuencia, que continúa la narración.

Desarrollamos la investigación. Reflexionamos. Visualizamos lo visible y lo invisible.

Y sobre el mapa podríamos trazar nuestra estrategia. El recorrido. El camino a seguir.

El mapa es la representación de un territorio organizado.

¿Y para qué queremos un mapa?

El mapa es la herramienta, una de ellas, que nos puede servir para enfrentarnos con lo desconocido.

Para permitir perdernos.

Para viajar.

Para cambiar lo que hay. Para planificar nuestra acción. Para avanzar más allá de lo que ya conocemos.

De lo desconocido poco podemos decir porque si no dejaría de serlo.

Solo podemos decir que nos rodea. Por dentro y por fuera.

Que el tiempo es una fábrica de material desconocido...

El siguiente segundo...

Lo que cambia porque sí...

En fin, podríamos seguir unas cuantas páginas más, pero en este libro tiene que escribir mucha más gente. Y hay que leer otras cosas. Porque lo que se quiere señalar aquí es que este recorrido lo puede transitar quien quiera.

Cualquiera que tenga entusiasmo.

Lo que yo quiero decir realmente, al final, es que la tarea del Departamento de Educación del CA2M ha sido inventarse formas para que cualquier persona (niños, jóvenes y mayores) se acerque a este mapa de ideas y juegue e investigue y crezca, y recorra esos territorios entre espectadores y creadores, mezclándose sin saber bien quién es uno y quién es otro.

Es un objetivo que da vértigo cuando se lo agarra como una flecha con punta, pero es real, aunque solo sea visible de vez en cuando...

En todo caso espero que individualmente, y con *Los Torreznos*, y a través de la Escuela Pública de Animación hayamos colaborado en merodear por esos caminos.

Es importante agradecer a quienes generan mecanismos para poner de manifiesto y permitirnos entrar en este juego.

207 Acciones imposibles
para un instituto*

1. Revivir a David Bowie
2. Bailar con la luna
en el pasillo
3. No ser
4. Cruzar el océano de un paso
5. Ir a Londres andando
desde Madrid
6. Volar montada en pájaro
7. Escapar del tiempo
8. Desnudar a un desnudo
9. Ver un programa de una tele
con la tele apagada
10. Ir al fin del mundo
11. Tocar el cielo
12. No dormir nunca
13. No hablar nada
14. Ser invisible
15. Pensar
16. Saltar la Torre Eiffel
17. Respirar debajo del agua
(sin botella de oxígeno)
18. Leer la mente (las mejores
cosas se planean en secreto)
19. Comprar el amor

20. Chupar tu propia nuca
21. Gritar en el despacho del director
22. Escavar en el suelo
23. Pasear
24. Usar el móvil
25. No morir
26. Volar
27. Dormir
28. Caminar entre las nubes sobre el cielo azul
29. Respirar en el espacio sin casco
30. Dormir demasiado
31. Matar
32. Volar sobre los cielos
33. Volar a todas partes
34. Caminar en el aire
35. Dormir y comer al mismo tiempo
36. Respirar en el agua
37. Bucear y respirar al mismo tiempo
38. Respirar bajo el agua sin ayuda de un equipo
39. No servir la mesa. No poner la mesa

40. Ver el tiempo
41. Dejar volar la imaginación
42. Volar todas las mañanas
43. Tener una estrella que
iluminase cada noche
mi habitación
44. Estar en otro momento que
no sea este
45. Andar con la cabeza dentro
de la cocina del instituto
46. Bailar en el mar
47. Gritar en la biblioteca
48. Vomitar tumbado y respirar
hondo a la vez
49. Pisar con zapatillas
en la sala negra
50. Bajar la luna
51. Entrar en los videojuegos
en la sala de ordenadores
52. Robar material
53. Teletransportarme
a cualquier lugar
54. Eliminar el timbre
del instituto
55. Respirar en el espacio sin
ningún equipo especializado
56. Hacer caca por la boca

- B
57. Dar una paliza
 58. Contar mi acción
en otro planeta
 59. Atravesar las paredes
 60. Hipnotizar a las personas
 61. Volar
 62. Ser, vivir, crear y sentir
 63. Buscar pensamientos
 64. Volar (no puedo volar
por mí solo)
 65. Volar con los pájaros,
sintiendo el aire en la cara,
sin rumbo y libertad plena
 66. Levitar
 67. Tocar una estrella del
espacio estelar
 68. Morir ayer
 69. Matar el tiempo perdido
 70. Ser amado eternamente
 71. Escalar los sueños
 72. Lamer el codo propio
 73. Teletransportarse
 74. Cambiar la personalidad
 75. Hablar con los animales
 76. Llorar con lágrimas ajenas
 77. Levitar
 78. Volar uno mismo

79. Volar como soy al 100%
80. Resucitar
81. No hacer
82. Comer un kebab
sin mancharse
83. Vivir eternamente
84. No estar
85. Ser libre
86. Saltar y no caer
87. Volar por nosotros mismos
88. Vivir sin respirar
89. Ser invisible
90. Parar el tiempo
91. Resucitar entre los vivos
92. Vivir para siempre
93. Resucitar de entre
los muertos
94. Cambiar decisiones
del pasado
95. Volver a nacer
96. Jugar en Marte
97. Estornudar sin cerrar
los ojos
98. Atravesar objetos físicos
99. Escalar los árboles
100. Levitar
101. Volar

- B
102. Volar por ti mismo sin ningún aparato
 103. Dejar de existir
 104. Andar sobre el agua
 105. Volar
 106. Levitar
 107. Volar
 108. Teletransportarnos
 109. Decir lo que quieras
 110. Parar el tiempo
 111. Despegar un avión
 112. Desintegrarse
 113. Descorrer cortinas
 114. Volar en clase
 115. Montar en lanzadera
 116. Montar una noria
 117. Conducir un coche
 118. Montar en una montaña rusa
 119. Aterrizar un avión
 120. Ser libre
 121. Cocinar un pescado
 122. Beber alcohol
 123. Hacer una barbacoa
 124. Ir a la playa
 125. Aterrizar un avión
 126. Subir o bajar en ascensor

127. Pilotar un avión con los pies
128. Fumar
129. Hacer una fiesta
130. Tirar los muros
131. Pelear
132. Comer en clase
133. Escuchar música con
tu móvil
134. Soñar lo mismo que otro
135. Volar y volar sin llegar
al final
136. Gritar
137. Cantar gritando en la sala
de profesores
138. Saltar por la ventana
139. Saltar de un puente sin
hacerse daño
140. Ir al espacio sin nave
141. Correr
142. Insultar a los profesores
143. Saltar montañas de un salto
144. Pintar cada país en la
realidad con el color que
aparezca representado en
el mapamundi
145. Volar y ser libre
146. Volar

147. Saltar desde cien metros de altura al agua
148. Trazar una línea infinita
149. Usar el teléfono
150. No escuchar
151. Predecir lo que va a suceder
152. Controlar los cuatro elementos
153. Dominar el espacio-tiempo
154. Robar en cualquier lado
155. Gritar en el pasillo durante las clases
156. Pegar a un compañero
157. Hacer una fiesta
158. Usar el móvil
159. Fumar
160. Vaciar la mente
161. Gritar
162. Vaciar las calles
163. Dormir
164. Respirar debajo del agua
165. Poder soñar
166. Bucear
167. Volar o sentir
168. Volar
169. Explotar
170. Vivir de un recuerdo

171. Volar
172. Teletransportar
173. Volar con las manos
174. Poner conos en la cabeza
175. Parar el tiempo
176. Aprobar
177. Volar con una moto
178. Vivir eternamente
179. Tocar el codo con la lengua
180. Hablar con los animales
181. Cantar sin voz
182. Resucitar
183. Beber ácido
184. Hacerse invisible
185. Andar en el agua
186. Tirar rayos con las manos
187. Ser feliz constantemente
188. Vivir sin haber nacido
189. Nadar en la lava de
un volcán
190. Leer sin haber aprendido
a leer
191. Abrazar sin brazos
y ver sin ojos
192. Volar
193. Leer la mente de
una persona

194. Escribir esto sin manos
195. Hacer milagros
196. Bailar sin pies ni manos
197. Masticar una piedra con la boca sin ningún aparato
198. Vivir sin sentirte realmente vivo
199. Acabar sin haber empezado
200. Matar a alguien con un beso
201. Acabar con las cucarachas
202. Dibujar en el aire
203. Respirar en el agua
204. Cocinar en el desierto sin fuego
205. Pintar las paredes del instituto
206. Flotar en las nubes
207. Parar el tiempo

* Cada acción del listado fue escrita por un alumno de los grupos que participaron en el taller *Instrucciones para una performance* durante el curso 2015–2016. Los centros que participaron fueron: CIEM Federico Moreno Torroba, IES La Estrella, IES Barrio de Bilbao, IES Ciudad Escolar, Colegio Centro Cultural Salmantino, IES Isaac Peral, Colegio Aquila, IES Siglo XXI de Leganés y el IES Las Américas de Parla. La premisa que les dimos fue: «Escribe una acción que no se pueda hacer». La idea parte del trabajo *100 obras de arte imposibles* de Dora García (2001).

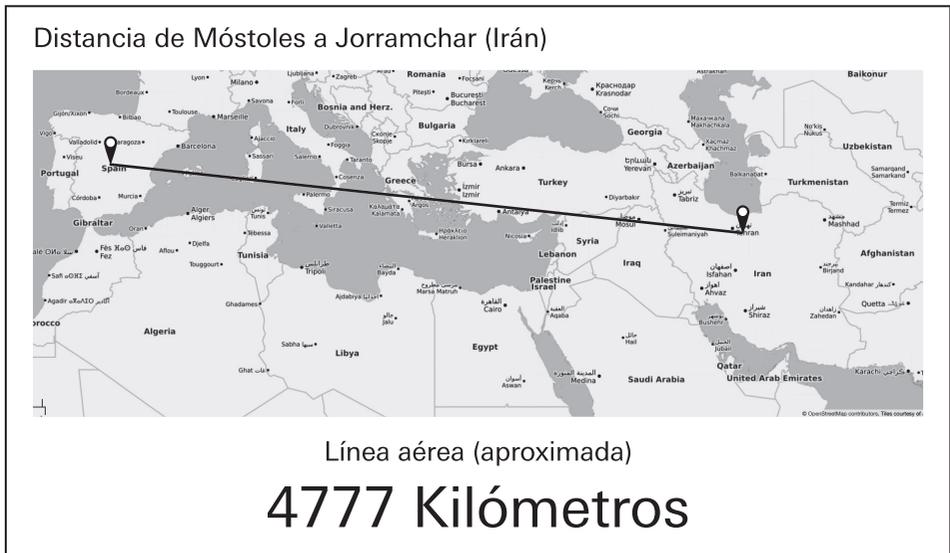
Enseñar a no hacer nada.
Prácticas performativas en el aula

Victoria Gil-Delgado

—¿Qué es educación?

—Cuando Ángel vino de Brasil y corría por todas partes porque no sabía hacer fila, hasta que le enseñamos a hacer fila.¹

En el debate sobre qué asignaturas son útiles y cuáles no para la formación reglada, las asignaturas artísticas siempre se sitúan en el punto de mira. Con la última ley de la mejora educativa (conocida como LOMCE) se redujeron las horas obligatorias en primaria y secundaria hasta casi extinguir todo lo que tuviera que ver con el arte, la filosofía y la música y el propio ministro Ignacio Wert las definió como materias que distraen.



Desde 2009 a 2016 hemos recorrido aproximadamente 4.777 kilómetros para ir a institutos. Exactamente la misma distancia que hay entre Móstoles y Jorramchar (Irán). Cálculo e imagen de Carlos Granados.

Porque sabemos que el arte es algo inútil. Es absurdo, está lejos de ser una necesidad básica y muchas veces es aburrido. Es difícil, no se entiende, es un gasto de tiempo y dinero, no sirve para nada. En ocasiones es excesivo, doloroso, cansado. Otras veces es invisible

1 Esta conversación tuvo lugar durante el proyecto de María Jerez *Nada va a la escuela*. La pregunta la hizo la artista y contestó un alumno de segundo de primaria haciendo referencia a Ángel, un compañero nuevo de clase que llevaba pocos meses en España.

y pasa sin que nadie lo sepa nunca. Puede ser un rumor, un secreto contado en un muelle, una mujer gritando hasta perder la voz, un hombre arrastrando un bloque de hielo durante ocho horas con el único objetivo de hacerlo desaparecer.

Entonces ¿por qué hoy nos parece tan importante hacerlo y defenderlo en las aulas? ¿Defender además las prácticas artísticas que no llevan a un resultado material ni necesitan de unas habilidades técnicas concretas, sino que tienen que ver con la experimentación?

Para hablar de ello, de todo lo que hemos hecho en la línea que se enfrenta a la lógica de la productividad, quiero centrarme en una sola de nuestras prácticas: los viajes fuera del museo para trabajar con performance en centros educativos. Concretamente recordaré experiencias ocurridas en nuestros talleres de performance. Estos relatos plantean ideas del Departamento y abren cuestiones sobre el trabajo en arte y educación. Los talleres fueron tres: *Fuera de formato* (realizado entre 2009 y 2012), *Aquí y ahora* (2013–2015) e *Instrucciones para una performance* (2015–).²

1. *Salir del museo*

En estos años nos hemos perdido muchas veces al viajar fuera del CA2M para hacer talleres en centros educativos. Incluso en Móstoles nos hemos perdido. Recuerdo una vez que era aún de noche y había tanta niebla que no podíamos orientarnos. También puedo hablar de otra ocasión, en Mejorada del Campo, donde tuvimos que correr por falta de tiempo y llegamos sudando al aula. O en Vicálvaro, que cayó una tormenta justo antes de llegar.

El viaje, sabemos, es la manera en la que se genera más transformación. Trabajar en un espacio desconocido para nosotras — deslocalizarnos del museo — ha condicionado el proceso educativo.

Hace tiempo que tomamos conciencia de que la educación no solo sucede en los demás, sino necesariamente también en los cuerpos de las educadoras. Que desde el momento en el que salimos

2 Estos tres talleres de performance son para grupos de segundo ciclo de secundaria y bachillerato. Están estructurados en tres sesiones, en las dos primeras las educadoras se desplazan al centro educativo y en la tercera el grupo viene al CA2M. Los tres tratan el trabajo de performance desde la práctica. *Fuera de formato* se centró en la acción y en pensar la educación como tema principal. En *Aquí y ahora* trabajamos la videoacción desde su práctica y a través de referentes que vimos en el museo. Por último *Instrucciones para una performance* se centra en la apropiación e interpretación de partituras de performance y en hacer lo imposible.

5 días,
4 horas y
26 minutos

Tiempo que hemos dedicado a viajar a los centros educativos desde el 2009.
Cálculo e imagen de Carlos Granados.

de la zona conocida empieza el taller de performance, y que hay que estar predispuestas a lo que no sabemos y no tanto llegar con un saber cerrado. Que tenemos que aparecer en el aula no solo como una mente sino como un cuerpo, quizá sudado o mojado, y saber de su privilegio y su autoridad, como nos enseña bell hooks, teórica de referencia en nuestra práctica educativa.

Al mismo tiempo, es importante saber que nuestra llegada a los centros educativos provoca una ruptura con los procesos normalizados y, por ello, un conflicto. Nuestra sola presencia y la de los alumnos fuera de clase altera la institución y los procesos educativos reglados con lo que la relación, en ocasiones, será hostil. Esta alteración provoca la conciencia de las convenciones del espacio y genera una actitud posicionada ante ellas.

2. *La presentación*

En los primeros talleres presentábamos la actividad explicando qué es una performance y contextualizándola a través de una historia del arte de acción. Pronto entendimos que esta manera de empezar era contradictoria con lo que intentábamos trabajar, y que no tenía sentido explicar algo que puede ser muchas cosas a la vez y que nunca ha tenido una definición que pueda abarcarla de una manera definitiva.³ Nos dimos cuenta de que era necesario aprender a través de la experiencia y dejar para después la conversación a partir de lo que hubiera sucedido, para así con ello generar (o no) una o varias definiciones, o unas conclusiones sobre la performance, hechas entre todas y condicionadas por lo que hubiera pasado.

Una de las maneras en la que nos presentamos es quedándonos en silencio delante de la clase. Jugamos con las expectativas alterando el tiempo para poder trabajar con este factor decisivo. Así los participantes empiezan el taller haciéndose preguntas sobre qué va a pasar durante el mismo. También adelantaremos nuestra

3 A la pregunta «¿se puede enseñar la performance?», Esther Ferrer contesta: «A veces pienso que quizás lo que se puede enseñar es la historia de la performance, su evolución... Pero incluso para eso hay que “definir” qué es la performance, puesto que vas a analizarla, y como creo que hay tantas definiciones como performers... Por supuesto, si decides que la performance “es esto” y no otra cosa, que puede tener y tiene una forma “x”, “y” o “z”, entonces es como una obra de arte cualquiera y la puedes analizar en consecuencia, e incluso sintetizarla: forma, volúmenes, espacios, contenidos, composición, técnica, etc. Pero no sé qué validez puede tener esta enseñanza, la performance no es una disciplina, no tiene una “técnica”». («Entrevista. Esther Ferrer», en *Performancedizioa/ Performancedición*, Zehar, nº 65, 2009, p. 18).

posición de educadoras como una performance en sí misma. El taller comienza con dos cuerpos expuestos ante el grupo dando paso al trabajo y al aprendizaje de lo no verbal. Adelanta que entendemos el trabajo con el cuerpo como principal medio de expresión pero también que las educadoras nos vamos a poner en una situación vulnerable y que vamos a trabajar con su extrañamiento.

A continuación realizamos el contrato verbal que pensamos que genera una realidad, tal y como decía John L. Austin en su *Cómo hacer cosas con palabras*. Consiste en decir en alto:

«A partir de ahora sois artistas».

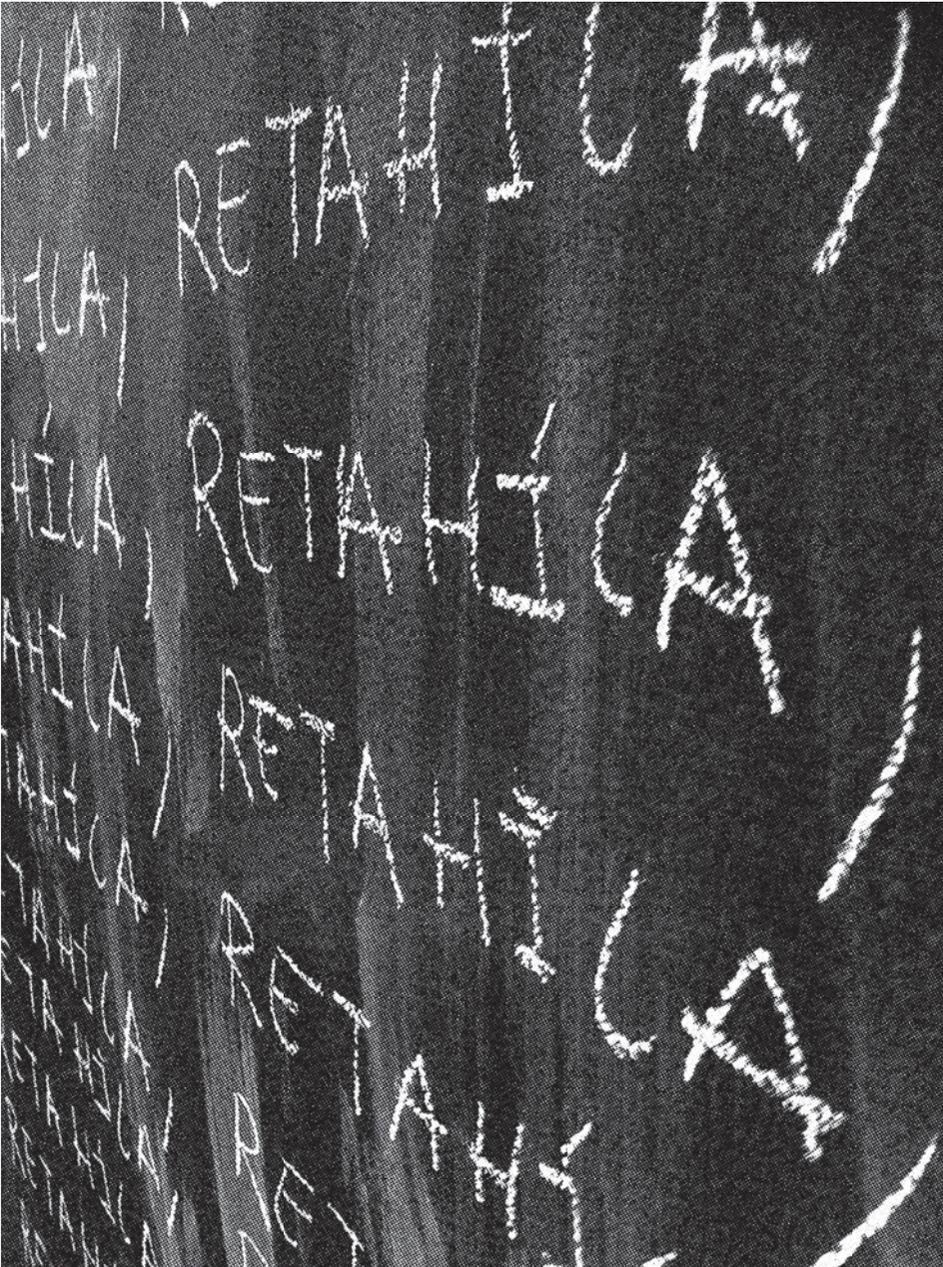
Lo establecemos siendo plenamente conscientes del poder performativo de estas palabras y a su vez de lo absurdo que resulta. Pero entendemos la importancia de tratar a los participantes como artistas, actitud que mantenemos también las educadoras. Al artista le pedimos en los talleres una mirada activa a lo que le rodea, un posicionamiento con lo que ocurre y ser responsable a la hora de incidir en esa realidad. Por otro lado supone aceptar el contrato, es decir, creérselo. Entendemos entonces que la creación se asemeja a una cuestión de fe, solo funcionará si nos creemos que las insensateces que vamos a realizar durante ese tiempo tienen sentido en unas lógicas que también conformamos en el grupo y que serán distintas a las del resto del instituto.

Una vez concentrados, en algunos de los talleres les proponemos que se presenten con una acción. En el taller *Aquí y ahora*, de videoacción, les damos una cámara y les pedimos una acción para presentarse. Como pautas establecemos que no duren más de un minuto y que la única acción que no pueden hacer es la de hablar.

Las educadoras también nos presentamos. Siempre que hacemos esta práctica lo primero que descubrimos es lo difícil que resulta la propuesta. En apenas quince minutos tenemos que pensar en una acción que nos presente teniendo en cuenta que dejaremos nuestra zona de seguridad para mostrarnos a los alumnos. Por eso es tan importante para nosotras hacerlo. También hacer movimientos y acciones que no se corresponden con la imagen y los cuerpos de autoridad trastoca la relación con los alumnos rompiendo la idea de profesor preestablecida. En nuestras acciones incluimos un uso del tiempo muy extendido porque es lo que más cuesta trabajar en performance. Realizamos acciones alargando el tiempo lo máximo posible y rompiendo con la idea previa que tuvieran de la práctica, para ampliar las posibilidades. Al alargar el tiempo se genera una tensión necesaria a la hora de trabajar con performance.

C

(1)



Algunas de las acciones que hicimos para presentarnos fueron: desatornillar un pupitre en un aula; desenroscar una de las bombillas halógenas; quitarnos muy despacio los zapatos y los calcetines para después ponérmolos otra vez; vaciar el bolso encima de una mesa y mostrar todos los objetos; escribir despacio en la pizarra textos como «No decir nada»; salir del aula y no volver hasta haber dado una vuelta al instituto.

Aquí recordamos a artistas que utilizaron los métodos de enseñanza para cuestionar e ironizar sobre la naturaleza del arte, la educación y el trabajo. Como el conceptual John Baldessari, que completó un cuaderno escolar con la frase *No haré más arte aburrido*,⁴ y que obligó a sus alumnos a escribir a modo de castigo esta misma frase una y otra vez hasta cubrir una pared. O el colectivo de artistas y compañeras Colektivof, Eva Garrido y Yera Moreno, que rellenaron una pizarra escribiendo una misma palabra.

3. *El andar como práctica educativa*⁵

Durante unos años dedicamos una de las sesiones de nuestro taller de performance a andar. La clase formaba una fila y el primero dirigía a los demás. Cuando este decidía se colocaba el último de la fila y el segundo se convertía así en el nuevo líder de la fila. El resto seguíamos en silencio sin cuestionar a dónde nos dirigíamos. La performance acababa cuando lo decidía el primero.

El comienzo de esta acción sucede dentro del aula. El primer alumno o la primera alumna que guía aún no piensa en la posibilidad de salir de clase. Así, se empieza a andar en el espacio cerrado, y al ser grupos de hasta treinta personas, este comienzo se vuelve claustrofóbico. Es el segundo guía normalmente el que ve la puerta y decide salir. Aquí se produce la primera toma de conciencia de las posibilidades de esta acción. Lo que antes parecía algo muy absurdo, similar a los juegos infantiles, se convierte en algo potencialmente peligroso. Nos convertimos en un grupo de adolescentes por el centro educativo. Al atravesar la puerta y llegar a los pasillos, los alumnos descubren que realmente pueden ir donde quieran. Este es un momento de nervios y las educadoras, que vamos como cualquier otro en la fila, no podemos hacer nada más que seguir

4 John Baldessari, *I Will Not Make Any More Boring Art* (1971), con los alumnos de Nova Scotia College of Art and Design.

5 Este título hace referencia al libro *Walkscapes. El andar como práctica estética*, Francesco Careri, ed. Gustavo Gili, 2002.

al líder, lo que nos genera un malestar ante la pérdida de control. Entonces recorremos los pasillos y a veces llegamos al patio y volvemos a subir escaleras. Si nos toca a nosotras ser líderes trabajamos con el cambio de ritmo: empezamos a correr o andamos despacio hasta que la tensión se manifiesta en el resto de la fila. La fila, según pasa el tiempo, se carga de poder. Se vuelve capaz de meterse en los aseos de chicas o de chicos, transgrediendo las normas de género impuestas a estos espacios. Es capaz de meterse en mitad de otras aulas, algo imposible en un primer momento, e incluso alguna vez la fila consigue entrar en la sala de profesores y en el despacho de dirección.

La necesidad de llevar hasta las últimas consecuencias la performance por parte de las educadoras, ha provocado algunos conflictos con la toma de decisiones de los alumnos convertidos en líderes. Pero aun así se evidencia que los límites autoimpuestos de control siguen existiendo: aunque muchos de los que están de seguidores proponen a los líderes salir a la calle, la fila nunca ha atravesado la puerta de salida. Los que han propuesto esta huida, cuando les toca el turno, deciden no hacerlo. Esto hace pensar en que, aun teniéndonos de responsables últimos de la acción, sí que se produce parcialmente un trasvase de responsabilidad real a los alumnos.

Esta necesidad de que sean ellos los que deciden el transcurso de la sesión hizo que en ocasiones ocupáramos todo el tiempo de la sesión andando. Ocurrió en los primeros años, sobre todo durante el taller *Fuera de formato* (2009–2010). Como la acción se acababa cuando un líder decidía su fin, en las clases en las que no lo decidían podíamos estar una hora y media andando. Esto nos generó un conflicto porque no nos daba tiempo a hablar de lo que había pasado, parte fundamental en nuestra metodología. Luego decidimos cortar la performance en un momento dado, sabiendo que no era lo más correcto a nivel formal. A los cuarenta minutos de estar andando volvíamos al aula.

Andar es una acción muy común y quizá pueda considerarse la más efectiva tanto a nivel político como a nivel poético para trabajar en centros educativos. En ella están concentradas las bases de nuestro proyecto en educación. Es una acción que no requiere de nada más que de un cuerpo y de un espacio. Quizá también de un tiempo, pero incluso este puede ser reducido. El andar es una práctica que realizamos cada día con un potencial enorme para la creación. Aparte de su gran carga metafórica (el artista como alguien que no descansa, que busca y sigue en movimiento) es capaz de

provocar en el que lo practica con atención, una gran conciencia del momento. Andar es una buena herramienta para pensar pero también para estar. Lo único que hay que alterar es su función clásica; si normalmente se anda para llegar a algún sitio, en nuestros talleres andamos para andar. Deambulamos, más bien. Aquí es fácil pensar en las derivas situacionistas que, para romper con la mirada capitalista de la ciudad, proponían otros recorridos. Esta negación de un destino provoca también una reacción rápida en el contexto, y se genera en el público de la acción (en este caso personal docente y otros alumnos) la sospecha sobre el grupo y la necesidad de saber el destino y la procedencia de la fila. Porque cuando se anda hacia ningún sitio se rompen las lógicas del contexto y de las normas no escritas del centro educativo.

Dentro de la fila también hubo momentos en los que se cuestionaba sus propias reglas, sobre todo cuando algún alumno se salió de la fila porque no quería infringir una norma (como entrar en el despacho del director, por ejemplo). La performance de la fila la aprendimos del colectivo artístico *Los Torreznos* que nos hicieron andar en el museo en un taller dentro de formación del profesorado en 2009. Este colectivo de artistas es uno de nuestros referentes a la hora de trabajar con la acción en procesos educativos.

Compartimos su filosofía de «trabajar con lo que hay» y admiramos la manera en que hacen realidad esta premisa de «hacer de lo ordinario algo extraordinario». Ellos a su vez se conocieron en un taller de Isidoro Valcárcel Medina⁶ en el que, por lo que cuentan, también estuvieron andando en fila. Me gusta pensar en una genealogía de referentes de acción a través de la experiencia de

talleres y no tanto basada en unas referencias teóricas; la formación aprendida en el hacer, en las prácticas compartidas de los cuerpos.

(2)



6 Fue el Taller de Arte Actual del Círculo de Bellas Artes. Lo cuenta el propio Isidoro Valcárcel Medina en el artículo: «Enredarse en el laberinto», en Cat. *Los Torreznos: Cuatrocientos setenta y tres millones trescientos cincuenta y tres mil ochocientos noventa segundos*, CA2M, 2013.

4. *La instrucción*

Después de años trabajando con la videoacción, volvimos en 2015 a las acciones en las que no hace falta nada más que el cuerpo. Para ello usamos las partituras de acción y las instrucciones de performance que desde los años sesenta se sitúan en una zona híbrida entre el arte y la escritura. Investigamos la ironía y la puesta en crisis del autor, y nos acercamos a artistas y escritores a través de sus textos. La sencillez de algunas de las partituras hace que los alumnos puedan realizar otras propias para compartir y llevar estas indicaciones a la práctica. En la instrucción conviven varios significados, en apariencia contradictorios, pero igual de interesantes para trabajar en el aula. Por una parte una instrucción es una orden o una serie de reglas, por lo que está muy ligada a lo que se supone que tiene que ser la educación. El acto de dictar a alguien lo que tiene que hacer refleja el poder, y en ocasiones la violencia, de un cuerpo sobre otro. Pero al mismo tiempo una instrucción escrita es un campo abierto que necesita del otro para su interpretación; es decir, provoca un trabajo colaborativo entre varias personas.

Además una instrucción logra separar la concepción de la obra de su realización. Es decir, da la distancia posible para que se entienda la subjetividad del momento y se abra a un campo de experimentación imposible de controlar. La instrucción, en apariencia impositiva y racional, se desmantela o muta cuando se pone en práctica. O, al ser interpretada por varias personas, será algo mucho más complejo capaz de admitir diferentes interpretaciones. El ejemplo más claro de todas estas ideas es la obra: *Traza una línea y síguela*.⁷

Con esta partitura de 1961 de La Monte Young empezamos el taller *Instrucciones para una performance*. Repartimos la pauta a cada persona en un papel. En todos los papeles está escrita la misma frase. Una de las ideas que más nos interesa de empezar así un taller es que, aunque todos los alumnos tengan la misma pauta, y esta sea en apariencia sencilla, a la hora de interpretarla es imposible que hagan la misma acción o la misma línea, en este caso. Las posibilidades son infinitas, ya que no se marca con qué ha de hacerse ni qué consideramos que tiene que ser una línea: puede ser desde coger un folio y un bolígrafo y dibujar una línea, intentando

⁷ Modificamos la partitura original de La Monte Young, *Draw a Straight Line and Follow It (Traza una línea recta y síguela)*. Quitamos el adjetivo «recta» para ampliar las opciones de los creadores.

que no te tiemble el pulso, hasta trazarla con los pasos hacia otro lugar alejado de la clase. Esta misma multiplicación de opciones ocasiona una gran dificultad en el alumno; parece que revela claramente cómo se debe actuar, pero es tan abierta que el que la recibe tiene que tomar numerosas decisiones creativas.

Como queda aquí probado, también el trabajo con la instrucción hace que nos apropiemos de obras de artistas consagrados y las hagamos nuestras, cuestionando también la autoría y poniendo estas piezas al mismo nivel que el trabajo de los alumnos.

La instrucción, como dice Belén Gache en el libro *Instrucción de uso*, atiende a dos hechos sociales que son por una parte la sociedad alienada (llena de imposiciones y normas) y por otra la lengua como máquina, o cómo las palabras consiguen generar una realidad. Por tanto, trabajar con estas instrucciones nos ayuda a desvelar la normatividad social y nos abre a nuevas formas de hacer que tienen que ver con la escritura.

En el taller *Instrucciones para una performance* utilizamos esta estrategia para ampliar y pensar lo posible. Trabajar con lo que se puede y con lo que no se puede interrogar sobre la utopía, las autocensuras, las normas sociales, las autoimposiciones y sobre la capacidad de hacer realidad del arte.

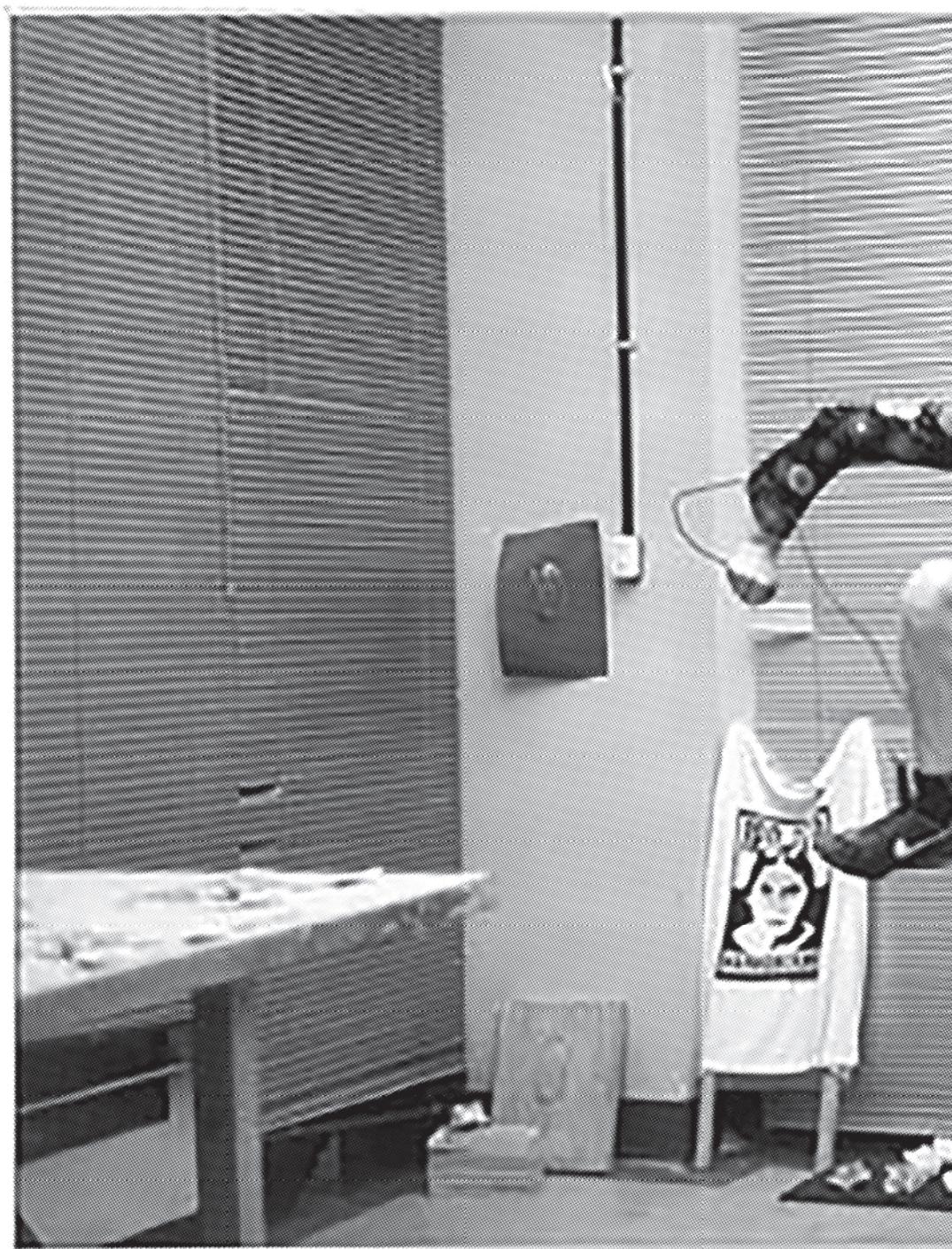
Para ello en otro punto del taller les damos las siguientes instrucciones:

1. Escribe una acción que no se pueda realizar
2. Utiliza una sola frase
3. El verbo será infinitivo
4. Elige un lugar del instituto para leerla

Esta instrucción es lo bastante abierta como para que duden de si se trata de algo que no se puede hacer en el instituto o en la realidad, mezclando estos dos niveles de imposibilidad.⁸ A partir de ellas, en grupos, deben escoger una y escribir una instrucción para hacerla posible.

Transcribo aquí dos instrucciones para una misma acción imposible realizadas por un mismo grupo que, aunque les pedíamos solo una, consideró dos soluciones:

8 Todas las que dijeron en el curso 2015–2016 son las que se han incluido en este libro en el listado de las páginas 25–34.



(3)



Instrucciones para caminar sobre el agua.

Opción 1:

1. Coger un vaso lleno de agua
2. Tirar el vaso sobre una superficie que no absorba el agua
3. Caminar sobre el suelo lleno de agua

Opción 2:

1. Localizar un puente encima de un río/riachuelo
2. Ir hacia el puente
3. Caminar sobre el puente que está sobre el agua

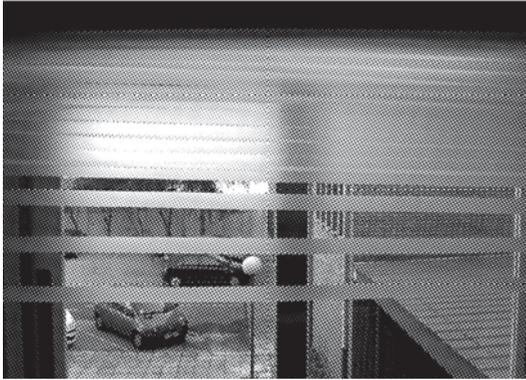
En estos talleres de performance no damos siempre los mismos referentes, sino que intentamos mostrar acciones que tengan que ver con las obras que han realizado previamente los alumnos.

En *Instrucciones para una performance* además no mostramos ningún vídeo sino que damos referentes a través de la oralidad cuestionando el método de documentación de la performance. Para hablar del imposible, y sobre todo para significar la potencialidad de lo colectivo frente a lo individual, les hablamos de obras como *Cuando la fe mueve montañas* (Francis Alÿs, 2002) en la que quinientas personas fueron convocadas para mover una duna unos centímetros de su posición original.

5 *Por qué trabajar con performance*

La performance tiene muchas ventajas. No requiere de nada más que de un cuerpo, sea cual sea este, lo que lo aleja de todo privilegio que tenga que ver con unas aptitudes técnicas, unas capacidades o unas destrezas. Todas tenemos cuerpo y experiencia. También es muy útil para trasladarnos a otro lugar; no se necesita nada. Se puede hacer performance cuando llueva o haga sol, cualquier día es bueno para hacer performance. Con grupos enormes y de cuatro personas. Aunque el aula sea minúscula y el profesor crea que vamos a hacer un taller de expresión corporal. Lo único que importa es que estemos abiertas a todo lo que pueda pasar.

Además, en un taller de performance, en contra del taller artístico que se entiende como lugar donde hacer cosas materiales, en principio, no se construirá nada con ella, y cuando acabe, no habrá nada más que el recuerdo en las personas que la realizaron.



El trabajo directo con el cuerpo y la experiencia hace que surjan de una manera evidente las diferencias de género en las aulas y que se pueda trabajar el tema directa y transversalmente.⁹ La excepcionalidad de los talleres evidencia que la iniciativa a la hora de activar el cuerpo la llevan más ciertos cuerpos,

así como la voz en los debates, al ser el aula un espacio político y de poder. Esto se discute con ayuda de prácticas de performance o con referentes de la acción como son María Ruido y su obra *La voz humana*, o las acciones de Itziar Okariz *Mear en espacios públicos y privados* (2001–2011) o *Red Light (Saltando en el estudio de Marta)* (1994) donde ella baila y enfoca a su camisa de flores mientras se escucha música post-punk.¹⁰ Lo performativo del género, trabajado en nuestros talleres queer, es tema de experimentación desde el principio. Un alumno realizó la obra más sencilla y más eficaz para explicar toda la teoría de la performatividad de género de Judith Butler. De una sesión a otra pedimos que realicen una *antirrutina*,¹¹ es decir, que cambien algo de lo que hacen normalmente en la calle, en su casa o en el centro educativo. Su acción consistió en ponerse el perfume de su madre durante un día. Esta acción tan mínima, tan invisible, le supuso que viera de otra manera su cuerpo y se diera cuenta de toda una serie de trastornos en su cotidianidad, según nos contó el propio artista.

- 9 De hecho, del primer taller de performance salió la necesidad de trabajar la identidad y el género en un taller monográfico. De aquí surgiría nuestro taller queer *Pintarse las uñas*.
- 10 Ella dirá de esta obra: «En el vídeo aparece encuadrado un fragmento de cuerpo con una camisa de flores, bailando la canción de Siouxsie and the Banshees que da título al vídeo. En la pantalla se ven las flores de la camisa, como si se tratara de una pintura en movimiento, en algún momento entra la cabeza, un cigarrillo, pero es casi una imagen abstracta sin narración. El vídeo se sitúa en los límites de la narración». Itziar Okariz, *El cerebro es un músculo*. <http://www.wiki-historias.org/sites/default/files/Itziar20%Okariz20%-20%El20%cerebro20%es20%un20%m%C3BAsculo.pdf>
- 11 La idea de *las antirrutinas*, pequeños cambios en lo cotidiano, generalmente imperceptibles para los demás, también fue sacada de diversos talleres con *Los Torreznos*.

También hay que tener en cuenta que hacer una performance es emocionante. Pocas cosas son comparables a la experiencia radical que provoca trabajar con acción por primera vez. Este lenguaje trata todo el tiempo de los límites del cuerpo, tanto individual como social, invita a traspasarlos y con ello propone un reto y un riesgo. Un desafío con la realidad y con lo establecido que tiene mucho que ver con el adolescente y la idea generalizada de su cuerpo como inadecuado y peligroso. Por eso también nos gusta acercarnos a las prácticas de los primeros artistas conceptuales que empezaron a experimentar con la acción. En estos talleres también hay una sensación de novedad, como en los primeros años de la performance, como si descubriéramos algo nuevo que nunca antes se hubiera hecho, e incluso el instituto se transforma en un espacio inédito. Por eso los referentes artísticos que traemos son acciones muy sencillas de hacer como las propias de los artistas conceptuales. Intentamos huir de toda referencia que tenga que ver con el espectáculo y con la idea, vacía en nuestra opinión, de que el objetivo de la performance es llamar la atención.

Pero quizá la razón fundamental para trabajar con performance sea que nos permite, a las educadoras, una formación continua y un replanteamiento constante de nuestro trabajo. Situarnos entre lo que afirma Joseph Beuys: «Ser profesor en mi mayor obra de arte»¹² y lo que dice Esther Ferrer en varias ocasiones: «Con mis acciones no pretendo enseñar nada».

6. Algunas acciones en el aula

El avión de papel

Un alumno hace un avión con un folio. El avión vuela y atraviesa el aula con una trayectoria recta. El artista camina hacia él, lo recoge del suelo, rompe la punta y lo vuelve a lanzar. El avión vuelve a volar, pero esta vez la dirección se tuerce. Realiza esta acción nueve veces más rompiendo un trozo del avión antes de cada lanzamiento. El avión se convierte en la última tirada en un trozo minúsculo de papel que no planea en absoluto y cae a sus pies.

La pauta que dimos al alumno fue que hablara sobre educación. Esta fue una de las primeras obras por las que cambió nuestro modo

¹² Se puede leer en el libro *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*, Lucy R. Lippard, Akal, 2004, p. 21.

de ver lo que tiene que ser un taller. En ese momento dejamos de ser nosotras las que llevábamos el saber y el trascurso de los acontecimientos. Esta obra nos descolocó. Alteró el orden, los poderes, el momento y el lugar como antes los entendíamos. Como educadoras llevamos una autoridad no tanto disciplinaria como de conocimiento. Más aun tratándose de un tema, la performance, que normalmente no tienen claro qué es. Ellos son los aprendices, los que no saben. En el momento en que el alumno cogió el folio y empezó a doblarlo, todos estos poderes se transformaron.

Esta acción también consiguió conectar con nuestro modo de entender la educación y los procesos de la enseñanza reglada. En ese curso 2009–2010 pedíamos a los alumnos que se posicionaran sobre la educación en el aula. Entonces esa acción nos pareció muy precisa. Entendimos la asfixia de aquel espacio y la necesidad de abrirse a la imaginación y la puesta en crisis de las mesas verdes en fila, de la mirada hacia la pizarra, del silencio. También entendimos estos talleres como pequeños resquicios capaces de parar las dinámicas, temporalmente, gracias a los profesores y centros que participaron en ellas.

Después realizaron acciones con mordazas hechas con celo, alumnos atados de pies y manos a sillas, sacados a los pasillos sin voluntad, en mitad del recreo. Una chica encima de una silla dejándose observar por toda la clase. Ventanas cerradas con instrumentos de todo tipo para que no pasara la luz.

La sentada

Una clase al completo se sienta en el suelo de la cafetería del centro educativo a comer durante el recreo. La acción termina cuando todo el grupo acaba sus bocadillos. Nos sentamos (también las educadoras) en el suelo en círculo teniendo cuidado de que la gente pudiera pasar por las puertas y acceder a la barra.

Esta acción provocó la escena más violenta de los talleres en los que hemos participado. Estábamos sentadas cuando un profesor se acercó y empezó a exigir que nos levantáramos. Las educadoras miramos al resto de la clase y ellos dijeron que no se había acabado la acción porque no todos habíamos acabado de comer. Ante esto, el profesor, se puso de cuclillas y empezó a gritar a los alumnos, que permanecieron sentados hasta acabar la acción. Lo que sucedió en aquella cafetería fue para mí un reflejo y una reacción de los cambios sociales que se estaban produciendo en ese momento, finales de 2011.

A partir de entonces vimos un cambio en la manera en que los alumnos se relacionaban con sus cuerpos y con la autoridad. Habían comenzado las ocupaciones en las plazas y la marea verde, y en las instituciones públicas las movilizaciones y las huelgas de estudiantes eran constantes. Todos estos elementos constituyeron un cambio en la concepción de la performance, muy utilizada en las protestas de estos últimos años. Las educadoras lo notamos en los primeros instintos de propuesta de una acción: pasamos del publicitario «regalar abrazos en la calle» que repetían sin cesar antes del 15M, a bloquear un lugar con sus cuerpos en señal de protesta. Al mismo tiempo se notaron respuestas mucho más evidentes y violentas de la autoridad. Las acciones que tenían que ver con las protestas sociales se repitieron en otros grupos, sin saber, en ocasiones, el motivo de la protesta, pero con la potencialidad reivindicativa del cuerpo aprendida. Ya en 2014, un grupo con su profesora de música, una asignatura afectada por las políticas de la LOMCE, decidieron salir del instituto, cruzar hacia el mercado más cercano, y dar la clase de música en uno de sus pasillos.

Bailar

Con música o sin ella, con coreografía o de manera libre, cantando o en silencio, en el patio, por los pasillos, en un aula. Casi siempre con alguien, casi nunca una persona sola. La acción de bailar en todas sus variaciones es una de las más escogidas por los alumnos. Se puede pensar en un primer momento que es la acción que más difiere de lo que hacen sus cuerpos en los centros educativos. El baile, aunque tiene unos códigos corporales muy claros, contrasta con el cuerpo de las aulas. También esta elección convoca un deseo implícito y aunque no lo verbalicen los propios autores saben que con él, con esta acción tan sencilla, transforman un espacio de aburrimiento y de trabajo en un espacio de ocio y diversión. El baile, quizá más que ninguna otra acción, libera de la productividad. Y aunque no sea en todos los casos podemos pensar también en una relación utópica entre este tipo de movimiento y la libertad.¹³ Estos grupos de acciones llevan también a pensar en el movimiento del cuerpo como una coreografía; es decir, se hace evidente la codificación de los gestos. Da perspectiva, en un tiempo muy corto,

13 Lo comenta Bojana Kunst en el artículo: «Danza y trabajo: El potencial político y estético de la danza», en *Lecturas sobre danza y coreografía*, Artea Editorial, 2013, p. 50.

sobre los movimientos prediseñados que realizamos a lo largo del día. Normas que someten a los cuerpos a sentarse, a no correr o a guardar silencio en clase bajo unas claras reglas impuestas que tienen que ver con la disciplina. Cuando los alumnos bailan en la clase, todas esas instrucciones corporales salen a la superficie y son cuestionadas.

Es verdad que a la hora de hacer esta acción los performers encuentran muchas dificultades en su realización. No es fácil obviar todas las normas del espacio educativo y ponerse a bailar. Muchas veces resultan ser momentos tensos más que totalmente liberadores porque, aunque parezca sencilla, es una acción muy compleja en su práctica. Muchos de los grupos que realizan esta acción deciden hacer una coreografía; es decir, normativizar otra vez los cuerpos para sentirse más seguros.

Entre todas las que han surgido en estos años, me quiero centrar en una. Un grupo de chicas estaban decidiendo la acción que querían hacer delante de la cámara. Había varias opciones entre las que se encontraba la de bailar una coreografía sencilla, las cuatro chicas en fila. Una de ellas tenía silla de ruedas y pensé que se sentiría obligada a elegir esa acción. Le pregunté directamente. Ella me contestó muy seria: «Yo quiero bailar».

Pensé que estuve a punto de negarle el baile. Volvía desde mi cuerpo de autoridad a normativizar y a restringir. Esta y muchas otras situaciones en las que hemos estado nos enseñan que una de las tareas más importantes para una educadora es la de estar alerta. Es pensar que todas las estructuras que queremos que los alumnos subviertan están en nuestro cuerpo, en cuestionar los privilegios y la autoridad que reproducimos aunque no queramos, y en entender la necesidad de tomar conciencia de ello en cada proceso. Hay que tener siempre en cuenta las palabras de Paul B. Preciado:

No se trata de hacer una mejor taxonomía de la deficiencia, ni de demandar una mejor integración funcional del cuerpo discapacitado, sino de analizar y criticar los procesos de construcción de la norma corporal que discapacitan a algunos cuerpos frente a otros.¹⁴

14 Paul B. Preciado, «Me pone tu silla», en *El Estado Mental*, <https://elestadomental.com/especiales/cambiar-de-voz/me-pone-tu-silla> (visitado el 2 de junio de 2016).

Todos al pasillo

Un grupo toma la megafonía del centro en mitad de clase para decir: «Todos los alumnos de la ESO que se asomen a la ventana que comunica al pasillo de la fuente. Gracias».

Esta acción refleja los procesos que buscamos en nuestros talleres de performance. Para empezar los alumnos entendieron las posibilidades que les daba el taller y provocaron que todas las aulas se abrieran y se vaciaran a la vez. Se apropiaron de una herramienta de poder, la megafonía, y generaron una instrucción que interrumpió, de esta manera tan sencilla, el transcurso normal de las cosas. Generaron una revuelta en el centro educativo, en la que cientos de alumnas y alumnos salieron de sus clases para mirar a la ventana a la vez, aunque no pasara nada al otro lado.

Esta obra mostró la capacidad del arte para hacer que pasen cosas que normalmente no pasan, la potencia de generar un estado de excepción donde puede llegar a ocurrir lo extraordinario. Después de que ocurriera esta acción les hablamos de la performance de Tania Bruguera *El susurro de Tatlin 6 (versión para La Habana)* en la que la artista daba un micrófono durante un minuto al público para que dijeran lo que quisieran sin censuras en la Bienal de La Habana de 2009. La propia artista nos contó en otro taller de acción que realizamos las educadoras con ella que aunque luego la policía detuviera el evento se logró que treinta y nueve personas pudieran hablar de censura solo por el mero hecho de llamarlo arte.

(5)



Aquí y ahora. Comentarios al taller
de videoacciones

*Conversación entre educadores
del CA2M*

Julio de 2014

Vito Gil-Delgado: Aquí y ahora es el proyecto en el que trabajamos la videoacción para grupos de secundaria y este es el segundo curso que hacemos este taller y... nos hace mucha ilusión que veáis los vídeos.¹ Es un taller de tres sesiones en el que nos centramos en realizar acciones delante de una cámara. Viene de otro taller [*Fuera de formato*] que era solamente de performance y al que quisimos dar continuidad experimentando con lo audiovisual, para ver también qué posibilidades tenía para la educación.

Carlos Granados: Hicimos *Fuera de formato* durante tres años y funcionaba muy, muy bien. Era un taller solo de performance y nos parecía interesante utilizar el vídeo, no solamente para documentar sino para dar un valor añadido, y para definir un poco los límites entre videoacción y acción grabada en vídeo...

Pablo Martínez: El año pasado, que fue el primero que hicimos el taller, hubo

1 Extracto del seminario interno sobre pedagogías de la imagen. Algunos de los proyectos desarrollados por los alumnos en 2014–2015 están disponibles para su consulta en la web del CA2M en la selección comisariada por María José Ollero y Juanjo Vergara, profesores colaboradores habituales del Departamento.

un problema con la falta de definición sobre las especificidades de la videoacción ¿no? Era más bien documentar una acción...

Vito: Sí pero nos funcionaba tan bien la performance en años anteriores que nos daba pena desprendernos de esa intensidad que tiene, y el año pasado lo que hicimos fundamentalmente fue documentar acciones, lo cual fue un completo desastre porque lo que produce la performance no tiene nada que ver con el vídeo. Es un momento de tal intensidad que, aunque lo documentes, ese instante ya se ha pasado. Entonces, decidimos para este año delimitar el trabajo y experimentar en un espacio interior, con trípode y cámara fija: un cuerpo haciendo acciones delante de la cámara.

Carlos: Queríamos buscar qué potencia tenía el hacer delante de la cámara y esto, a diferencia de lo que ocurre con la performance, no tiene que ver con trastocar lo cotidiano.

Vito: El taller consta de tres sesiones. En la primera los alumnos y los educadores nos presentábamos con una acción delante de la cámara sin que se viera la cabeza ni la cara, y... sin voz. Al presentarte con una acción, metías la videoacción más experimental dentro de tu presentación y eso hacía que se diesen cuenta de que era muy fácil. Entonces empezábamos

a trabajar el vídeo de esa manera. Lo que nos interesaba era cómo trabajar con el instituto como materia creativa y en la primera sesión propusimos que trabajaran por grupos una pregunta: ¿qué no es para ti el instituto? Y que contestaran con un vídeo en el que no salieran ellos... Y de la primera sesión a la segunda siempre les pedíamos, y seguimos pidiendo, un ejercicio para casa que es una *antirrutina*. Una *antirrutina* consiste en hacer algo que no haces todos los días. Por ejemplo ir al instituto por otro camino. Es un ejercicio precioso que vimos con *Los Torreznos* en el primer taller de performance para profesores que hicimos en 2009. Cuando los alumnos lo hacen, funciona muy bien. Siempre recordamos algunos ejemplos como cuando un chaval se puso la colonia de su hermana, algo muy sutil pero que para nosotros está cargado de connotaciones, es algo superpolítico porque transforma tu realidad y tu cuerpo con algo tan invisible como eso.

Jaime González: ¿Y lo contaban? ¿O lo grababan?

Vito: No, no. Intentábamos también trabajar lo invisible de la performance, entonces aquí no tenían que grabar. Ni siquiera eran deberes, ni siquiera era obligatorio. Siempre preguntaban: «¿pero lo tenemos que grabar?». Y nosotros les decíamos: «no, es una experiencia para ti».

El cambio fundamental que hicimos respecto a otros años fue que, en la segunda sesión, ellos tenían que hacer una partitura en la que marcaran el tiempo, el lugar y la acción a realizar, y que todos y todas la hiciéramos Cosas muy sencillas. Entonces, por ejemplo... a un grupo se les ocurrió salir del instituto, ir a un mercado y dar allí una clase de música. Esa fue su performance.

Carlos: Además creo recordar que era día de huelga, el instituto estaba vacío, y su acción estaba muy cargada de significado. Ese día ellos fueron al instituto voluntariamente para continuar con el taller pero querían reivindicar su posición política, era una huelga de educación. Entonces después de hablar mucho decidimos que lo más sensato era generar una acción fuera del instituto, en un mercado muy cercano, dando una clase en ese espacio. A mí me supuso muchos problemas. Desde el principio este proyecto nos ha despertado un montón de dudas. Durante los talleres, de alguna manera jugamos con los límites dentro de un contexto como el de un instituto, todas las acciones que hacemos adquieren un significado concreto en ese lugar. En esta ocasión surgió la propuesta de salir al espacio público de forma colectiva y era totalmente coherente. Sin embargo, para mí, salir de ese

espacio suponía dar toda la responsabilidad y dejar de tener control, un cambio total de roles. Es en ese momento cuando surgen las dudas: ¿Cuál es nuestro papel?, ¿en qué lugar ponemos al profesor?, ¿dónde están los límites? Siempre está presente la idea de la responsabilidad y hasta dónde estamos dispuestos a llegar. Para nosotros tiene que ver con la concentración del grupo y el grado de implicación, aunque muchas veces la implicación surge a partir de la acción, de su experiencia; en el momento en el que les decimos: «¿queréis hacer esto? Bien, pues ¡hacedlo!».

Eva Garrido: Sí, y también fue un acierto que en esa segunda sesión este año dejáramos de grabar las acciones que hacíamos colectivamente. Entonces no estaban tan pendientes de la cámara sino mucho más de tener la experiencia, estaban mucho más concentrados en la acción.

Vito: Y la tercera sesión era aquí, en el museo, para el visionado de trabajos de artistas.² Este año ha sido interesante ya que hemos utilizado un montón las exposiciones

de Rabih Mroué y la de *Los Torreznos*. Después ellos hacían sus propios proyectos. El cambio fundamental en esta sesión ha sido el uso del trípode y lo que os comentaba antes, que fuera en interior.

Carlos: Y bueno, esto no lo hemos hablado mucho pero el taller juega realmente con el espacio, con todos los códigos de un espacio como el instituto, un espacio de educación, un espacio cargado de normas... cuestionándolas, repensándolas, forzando los límites. Toda la historia de este taller ha sido una historia de hasta dónde podemos llegar.

Vito: Pero eso es bonito ¿no? La idea de que al final no hacía falta meterles el «qué quieres contar» y definir previamente su posición sino que la experiencia de las acciones ya les posicionaba.

Yera Moreno: Sí, y lo que comentaba Carlos respecto a los espacios. Yo ahí veo algo superpotente de la segunda sesión que es el reapropiarse de los espacios del instituto; que en esa sesión logren darle la vuelta a todo eso, a veces en espacios muy normativos.

2 Entre los trabajos que se mostraron a los alumnos: *La voz humana* de María Ruido, trabajos de Itziar Okariz y *La Caricia* de Iván Argote y algunas piezas de la década de los setenta de John Baldessari o Marina Abramovic y Ulay.

Sobre la práctica de talleres queer

*Conversación entre educadores
del CA2M*

Junio de 2015

Pablo Martínez: Yo creo que podríamos empezar porque quienes habéis hecho este año el taller *Dejarse bigote* nos contaseis cómo ha ido así como compartir un poco con Pilar su evolución, ya que quizás ella lo conoce menos. Por introducir un poco, este es un proyecto que empezamos hace tres años a raíz de que todos detectamos que había problemas de género en el aula y pensamos en un taller que estuviese enfocado hacia las cuestiones de género. Y del género nos fuimos a lo queer.

De alguna manera no parecía fundamental *in-corporar* el rol de género en el taller, a raíz de una sesión de Las lindes¹ que hicimos con Cristina Vega en la que nos pintamos las uñas y debatimos sobre qué te pasa cuando te pintas las uñas de rojo. Fue interesante porque en aquella sesión se pidió no solamente a los chicos sino también a las chicas que se pintasen las uñas de rojo, sin dar por supuesto que ellas no tienen resistencia a pintárselas, o que les guste pintárselas de color rojo,

1 La #16 sesión abierta de Las lindes se realizó en marzo de 2010 bajo el título *Pero profe ¿qué es esto que nos estás poniendo?* Se puede consultar el vídeo de la práctica propuesta en <https://www.youtube.com/watch?v=vkrH-0jMCb0>. Todo el archivo de vídeos de Las lindes se puede consultar en www.ca2m.org

con muchísimas connotaciones. Partiendo de esa práctica que propuso Cris, diseñamos en el Departamento un taller para educación secundaria y bachillerato que comenzó llamándose *Pintarse las uñas* y la primera de las dinámicas era esa, pintarse las uñas. Esto nos servía como una dinámica de entrada con una metodología que pasa por el cuerpo. No nos interesaba tanto hablar de qué es el género sino de pasarlo por el cuerpo, por la experiencia y de repente darte cuenta de qué significa pintarte las uñas o llevar las uñas pintadas una vez termina el taller.

Eva Garrido: Una de las estrategias que pensamos fue que era importante llegar al instituto y que las educadoras y educadores fuéramos vestidos de tal manera que nuestros cuerpos estuvieran ya movilizándolo todos esos temas. Así que Yera y yo aparecemos en el aula con barba y bigote.

Yera Moreno: Sí, el taller son dos sesiones que empezamos con esta primera dinámica de pintarse las uñas que, aunque es una práctica muy micro, da un montón de juego porque moviliza muchas cosas. A partir de ahí empiezan a surgir temas como quién se pinta las uñas, por qué, los propios comentarios que empiezan a salir cuando alguien no se las quiere pintar... El foco de atención está casi siempre puesto en los chicos,

así que intentamos llevar la cuestión a que no den por hecho que todas las chicas que están ahí se están pintando las uñas porque en muchos talleres hay chicas que tienen muchísimos problemas para pintarse las uñas y que no se las quieren pintar.

Luego hacemos una segunda dinámica que hemos ido modificando a lo largo de los talleres y que tiene que ver con un trabajo más de cuerpo; repartimos unas tarjetas en las que hay una actitud que tienes que *performar* seas chico o chica, tipo... «soy muy masculino», «no sé si soy chico o chica», «soy muy femenina pero no quiero que se me note», o «soy una tigresa», entre otras muchas. Esto se combina con un complemento que también hemos llevado al aula en una maleta, así que la construcción de género pasa por el disfraz y el juego. Se despeja el aula y vamos proponiendo acciones que pueda hacer todo el grupo a la vez, cada uno con su papel, sin hablar, para que no se agarren a la palabra y todo pase por el cuerpo: cómo te mueves, gesticulas, etc. con el fin de ver cómo identificamos esas actitudes corporales que están todo el rato en juego con el género.

Eva: En la segunda sesión en el CA2M ya trabajamos en la construcción de imágenes por parte de los alumnos.

Vemos y analizamos trabajos de artistas en imágenes y vídeos y les proponemos que hagan su proyecto fotográfico.

Yera: Los primeros años para el proyecto fotográfico trabajábamos mucho más con la cuestión de la sexualidad y tenían que generar por grupos una serie de imágenes de un colectivo que les asignábamos por grupos: heterosexualidad, bisexualidad, gays, lesbianas. Pero teníamos dificultades con cosas que salían ahí y que no nos daba tiempo a trabajar. Vimos que se quedaban mucho en lo paródico y a veces nos llevaba a debates un poco estériles, los chavales se quedaban en lo políticamente correcto...

Aquí era fundamental que estuviera lo *hetero* porque significaba evitar poner el foco en lo que habitualmente se suele poner para en cambio cuestionar lo que está naturalizado, como hemos visto en el texto de Preciado,² cuando habla de lo importante que fue la emergencia del Drag King, porque reírse de la feminidad y parodiarla es muy fácil y se ha hecho a lo largo de toda la historia del cine pero ¿cuando se ha parodiado la masculinidad? Con la heterosexualidad pasa lo mismo. Cuando tú les decías

2 Preciado, Beatriz, «Género y performance. 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans», en *Zehar*, nº54, 2004, pp. 20-27.

que tenían que hacer una imagen de la heterosexualidad para ellos era... de hecho nos preguntaban: pero entonces... ¿es poner lo *normal*? Es lo que veían más absurdo porque suponían que toda la clase es hetero y entonces se trataba de posar como posan siempre en sus fotos.

Eva: Este año lo hemos modificado y planteamos, en lugar de esos colectivos, crear imágenes de masculinidad, feminidad, ambigüedad de género y desbordamiento de género.

Jaime González: Cambia mucho de como lo habíais planteado antes.

Pablo: Mucho mejor que la opción sexual, sin duda.

Eva: Cuando no lo entendían muy bien les explicábamos: pues imaginaos que somos de una revista y os estamos pidiendo que hagáis las imágenes de un artículo que habla sobre masculinidad, vosotros elegís qué tipo de imágenes vais a crear, si queréis reproducir imágenes que ya existen y que tenemos todos en la cabeza sobre masculinidad, o si queréis aportar nuevas, es vuestra responsabilidad como artistas. Sí que hablábamos de qué imágenes tenemos ya y cuáles queremos crear.

Pablo: Y ¿qué pensáis de la producción de imaginarios y cómo incidir en ella?

He pensado mucho en esto en relación a Disney Channel y las relaciones de género que se están dando... mucho más regresivas que las de los relatos de nuestra infancia. ¿Cómo incidir para que no se dejen formatear por estos productos?

Vito Gil-Delgado: Creo que hay también una apropiación de esos productos que genera algo interesante. El otro día vi a una niña vestida de Frozen pero era una niña latina y gorda. Era una imagen extraña que hablaba de otra cosa y que desactivaba de alguna manera la primera imagen.

Yera: Yo ahí lo entiendo Vito, porque Frozen ni es gorda ni es latina. Claro, al ser otro cuerpo el que se apropia de esa imagen es que ya está transformando la imagen, lo que pasa es que hay veces que las transformaciones no son tal. Yo pensaba en todos los problemas que tuvimos con *Cine sin autor* porque justamente con las imágenes lo trabajaban de la misma manera, o sea, por no intervenir en su imaginario.... Pero claro, entonces ¿qué somos? ¿Canal de reproducción de una generación de imágenes que es la misma que está ahí?

Eva: Yo leí una vez algo de Butler³ que hablaba sobre el poder. Butler contaba que el poder lo estamos ejerciendo

- 3 «Una contradicción puede ser un signo de que algo está ocurriendo. Uno ocupa un espacio con cierto grado de poder al ser miembro de la universidad. Hay otra parte del mundo académico que no tendrá nada que ver conmigo, que nunca se sentaría conmigo, o que nunca me contrataría o que no enseñaría mi trabajo. Algunas personas piensan que tengo una terrible influencia sobre los estudiantes y que mi trabajo no es filosofía o crítica literaria. Otros le dedican a mi trabajo grandes elogios. Cómo resumir esta situación, especialmente si lo consideran dentro de un contexto global, y consideramos que el trabajo apenas se ha insertado en ciertos idiomas y partes del mundo. En los Estados Unidos, estoy batallando en la vida académica, incluso frente a mi posición privilegiada y a que tengo cierto poder. Intento, casi cada día, tomar partido por jóvenes estudiantes que están haciendo un trabajo radical. Me da la impresión de que éste es un buen uso del poder. Soy foucaultiana, en cierto modo. Tú no rechazas el poder, lo adquieres, lo usas, y la cuestión es cómo lo usas. Sería ridículo cortar mi poder por un sentimiento de culpa. No recortas tu poder, lo empleas de forma responsable. De hecho, intentas mejorarlo para ser más, todavía más eficaz. No tengo un sentimiento de culpa. No recortas tu poder, lo empleas de forma responsable. De hecho, intentas mejorarlo para ser más, todavía más eficaz. No tengo un sentimiento de culpa por mi situación de privilegio». Fragmento extraído de entrevista con Judith Butler «Interrogando el mundo», por Juan Vicente Aliaga, en *Exit Book # 9: Feminismo y Arte de género*, Madrid, 2008, p. 58.

todo el rato y que a veces hay que ejercerlo conscientemente porque es ejercerlo para bien. No sé cómo lo explicaba ella pero a mí me quitó esa culpa, es que lo estamos haciendo todo el rato, cuando yo doy unos temas, unas referencias, cuando estoy proponiendo unas imágenes...

Pablo: En relación con esto, es que hay unos flujos de deseos, unos deseos que nosotros no podemos cortar. Si tú quieres ser Frozen nosotros como educadores no tenemos las herramientas como para derivar este deseo hacia otro lugar. La cuestión es más cómo lo canalizamos o cómo trabajamos con ello de otra manera... Es como esta imagen que estamos viendo, ella quería ser una modelo ¿no? O ¿por qué se pone ese cuerpazo?

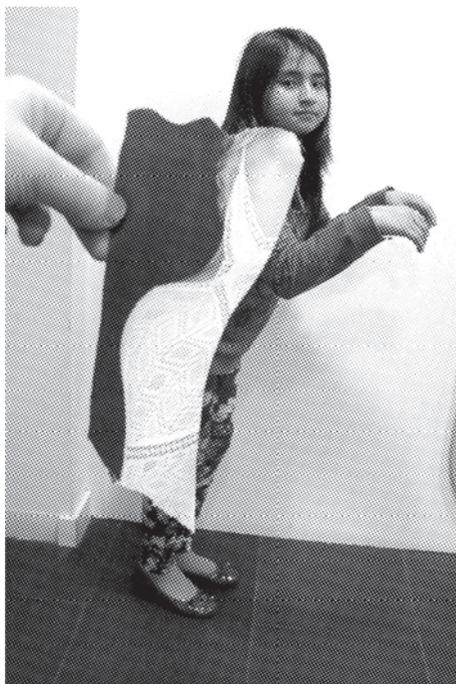
Carlos Granados: No, no, es otra cosa. Esto tiene que ver con lo que decía Vito. Ella no quiere ser una modelo, lo que la niña quiere ser es un canguro. Lo que pasa es que tus ojos ven una niña con cuerpazo...

Jaime: Es una imagen del taller de fotocollage en directo, donde analizamos mensajes publicitarios, imágenes, el deseo, estereotipos...

Carlos: Casi todo lo que queríamos desmontar en este taller tenía que ver con la idea de belleza, el cliché, el género... pero había muchas dudas. Cómo

desmontar a sus ídolos, sus referentes... era muy difícil generar una mirada crítica, muchas cosas...

Jaime: Cómo a través de la estrategia del collage podíamos meter los cuerpos de los participantes haciendo montajes casi instantáneos. El taller comenzaba presentándonos todos con una imagen de una revista con la que nos identificásemos y después proponíamos la pauta de elegir un cuerpo de los que apareciesen en las páginas de la publicación que nos pareciese incómodo, por su contorsión, por las poses imposibles, etc. Primero se hacía una foto repitiendo la postura



del cuerpo de la revista y luego hacíamos una segunda fotografía superponiendo el cuerpo de la revista, que había sido cortado a nuestro cuerpo con lo que el cuerpo *incómodo* se veía completado y contestado con el propio cuerpo de los participantes. La imagen que resultaba de este collage entre la página de la revista y nuestros cuerpos era la de un cuerpo mutante que debía intentar tomarle el pelo al cuerpo del modelo o la modelo de la revista.

Pilar: ¡Claro! Es que por ejemplo, yo aquí en esta veo lo de la delgada línea ¿no? Porque visto desde fuera, tengo mis dudas en algunos casos desde la persona que lo ha hecho, cuánta consciencia toma con esa foto.

Pablo: Yo creo que esto es distinto a los procesos del *Pintarse las uñas*. Aquí estás produciendo una imagen de un cuerpo raro con el que no te identificas.

Jaime: Partíamos del análisis de esas fotografías, de cómo se construyen, de lo artificial de la pose... ahí ya había una parte de desmontar...

Pilar: Lo que yo creo que funcionaba muy bien en ese taller era que ya no miraban la revista de la misma forma cuando llegaban que para la última foto. Estaban completamente en otro punto en el que ya tenían una distancia

(6)

sobre lo que estaban viendo; muy interesante, para que luego de forma autónoma pudieran desarrollar otra cosa.

Carlos: Me pareció muy interesante todo este material, y luego también me ha hecho pensar mucho en quién viene a este tipo de talleres, un porcentaje muy alto son chicas, tiene que ver con cómo los chicos están en los espacios de deporte, con otros lugares.

Pintarse las uñas, andar con tacones,
dejarse bigote... o cómo devenir
una escuela queer

Yera Moreno



Apunte 1 / La barba postiza

Supongo que todo taller, o proyecto educativo, surge de unas necesidades vitales que queremos atender, visibilizar, priorizar, que sentimos que es fundamental que tengan un espacio, un tiempo, un hacer. Un taller queer¹ también se sitúa en esta necesidad vital y, si cabe, puede que solo encuentre su sentido en ella; en la carencia que muchas y muchos de nosotros hemos tenido respecto a cómo la escuela no respondía a nuestras propias necesidades, cuerpos, deseos, a cómo nos fue enseñando cuáles eran las identidades normales, las relaciones aceptadas, a cómo las chicas y los chicos deben comportarse.

También surge de una incomodidad, una entre muchas, relativa a cuál es nuestra posición como educadoras en ese circuito de normalización y normativización que es la escuela, en qué silencios permitimos, qué palabras, qué gestos y actitudes vemos y cuáles quedan invisibilizadas. Esta incomodidad permea también en el museo, como nuestro lugar de trabajo. Este también formaría parte de un circuito de normalización, ya que en tanto que dispositivo productor de subjetividades trabaja, legítima y reproduce, igualmente, cierta noción de normalidad.

Supongo que todo ello tiene que ver con elegir la barba, una postiza, que no disimula su estatus de *falso*, como *mascarada* para situarnos en ese espacio del aula, para entrar en un centro y decir que me llamo Luis, para provocar la risa, una simpática al principio, que se vuelve incómoda cuando no te quitas la barba al marcharte, cuando el complemento aparentemente ridículo por su estatus postizo parece haberse integrado en tu rostro; cuando el alumnado, el personal del centro, las profesoras y los profesores que nos

1 Tal y como señala Juan Vicente Aliaga, el término queer, procedente de la lengua inglesa, tiene distintos significados, casi todos ellos de marcado carácter despectivo: «extraño, raro, peculiar, excéntrico en apariencia o carácter. De hábitos cuestionables, sospechosos, dudosos. Ligerero, atolondrado. Homosexual, marica, boller». El término será utilizado y (re)apropiado por parte de distintas teóricas como Teresa de Lauretis, Eve Kosofsky Segwick o Judith Butler e irá englobando aquellas posiciones teóricas que se centran «en el cuestionamiento de la identidad sexual» y que consideran que esta «se moldea en función del lenguaje, de las reglas sociales, culturales y del binarismo de género». Aliaga, Juan Vicente, «El largo (y tortuoso) camino de la diversidad. Disidencia sexual en el arte y cultura del siglo XX», en Aznar, Yayo y Martínez, Pablo (eds.), *Lecturas para un espectador inquieto*, Madrid, CA2M, 2012, pp. 245–246. Para un análisis acerca del uso del término recomendamos, entre otros: «Acerca del término queer» en Butler, Judith, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós, 2008, y Kosofsky Segwick, Eve, *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la Tempestat, 1998.

presentan, entre risas e incomodidad, quieren saber tu *verdadero* nombre porque Luis es, para ellos, igual de postizo que la barba; cuando uno de los alumnos, al preguntarle cómo se llama, se presenta como Jennifer, porque «si tú eres Luis, él es Jennifer», porque «oiga, esa barba usted no se la ha dejado crecer, pero si es de mentira, seguro que las piernas las llevas depiladas»; cuando el posicionarnos y nombrarnos en masculino, el insistir en que me llamo Luis y que esa barba es tan *real* como mi pelo empieza a resultar molesto.

El grupo de chicos de la clase, en un gesto para ellos provocador ante esas dos chicas raras, con barba y bigote postizo, que dicen ser artistas y llamarse Luis y Carlos, que provocan risa, pero que cada vez parecen más raras y empiezan a ser algo molestas, decide nombrarse en femenino, situarse en un nosotras a menudo devaluado y ridiculizado, como burla, pero, a su vez, estando en ese femenino en el que, quizás, nunca se hayan posicionado porque ellos «son muy chicos»... Entonces la barba, el postizo y lo *falso* han comenzado a tener sus efectos inesperados (e indeseados), a diluirse entre lo *verdadero*, a cuestionar el cuerpo, el género, el aula y la escuela, en unos gestos disimulados, en una clase que ya se ha vuelto rara, que provoca extrañamiento, que quizás haya empezado su devenir queer.

Creo recordar que la primera vez que nos pusimos la barba y el bigote para acudir a un taller nos perdimos. Nos habíamos colocado estos dos nuevos complementos en el trayecto, camino del centro escolar en el que teníamos el taller. Íbamos con dos maletas llenas de muchos otros complementos, cotidianos para algunos cuerpos, extraños para otros, atractivos para muchos e impositivos para otros muchos. Nos miramos reflejadas en las ventanillas del tren de cercanías, el efecto de la barba, ahora incorporada a nuestra cara, dejaba ver lo postizo de aquel complemento, nada disimulado en cuanto a la textura del pelo, su forma y las gomas que permitían sujetarla. Imagino que la gente nos miraba, entre sorprendida y divertida, pensando que íbamos disfrazadas... el disfraz, de nuevo, como otro elemento visiblemente postizo, falso. Tras una hora caminando por calles que no conocíamos, desorientadas, cargando con las maletas y cada vez más desesperadas porque, ya sí, llegábamos tarde al taller y seguíamos sin tener la más mínima idea de dónde estaba el centro escolar, la barba había desaparecido como ese complemento postizo, no nos la habíamos quitado, seguía allí, pero ya estaba integrada en nuestros rostros, se nos había olvidado y había pasado del estatus de *lo que se lleva* a *lo que se es*, como

ocurre con muchos otros complementos que ya forman parte de nuestros cuerpos y que no son cuestionados. Entre medias, preguntas a transeúntes e intentos fallidos de localización del cole, hasta que logramos encontrarlo.

Apunte 2 / El aula

Unos pintañas, de colores fuertes, básicamente de distintas tonalidades de rojo, alguno fucsia, todos ellos llamativos, situados formando un círculo en el suelo del centro del aula. También unos tacones, negros, con una tira dorada, muy altos.

¿Son los pintañas igual de falsos que la barba?, ¿forman parte del disfraz?, ¿y los tacones?, ¿y las gorras, las faldas, los pantalones?, ¿y el pelo?, ¿y el cuerpo que lleva esos pantalones?, ¿qué estatus tiene el cuerpo?, ¿es el mismo con pantalones que con falda?, ¿dónde radica esa tan *preciada* verdad sobre el género y el sexo?, ¿en el pintañas?, ¿en la barba *verdadera* frente a la *falsa*?

¿Por qué hablar de todo esto en el espacio del aula? ¿Por qué el complemento, el disfraz, lo falso, como cuestionamiento de ese espacio?

A pesar de lo que a menudo se cree, se defiende y se divulga respecto a la supuesta neutralidad de la escuela, especialmente en un contexto como el español, en el que la escuela suele ser un campo de batalla ideológico,² el aula es un espacio privilegiado para la legitimación y reproducción de normas respecto a los cuerpos, las identidades, la ciudadanía, la organización social, etc. En cuanto que espacio en el que se (re)producen, legitiman y construyen nociones tan complejas y fuertemente relacionadas entre sí como la normalidad, el género, la sexualidad y, en general, toda una serie de aprendizajes respecto al cuerpo (a cómo movernos, sentarnos, mirar, escuchar, hablar, callar...), es uno de los primeros lugares en los que aprendemos a socializar, a vivir con otros cuerpos. Esto implica que en el espacio de la escuela estamos en constante relación con otras/os, construyendo a través de esas relaciones nuestra propia identidad y la del otro, al tiempo que aprendemos

2 Prueba de ello serían las constantes intromisiones, por ejemplo, de la iglesia católica o de ciertos sectores políticos conservadores respecto a la introducción de ciertos contenidos en los currículos escolares relativos a educación para la ciudadanía, la igualdad de género o la diversidad afectivo-sexual, entre otros. La escuela es, en este sentido, un espacio político, entendiendo lo político como «aquella dimensión de antagonismo que es inherente a las relaciones humanas, antagonismo que puede adoptar muchas formas». Mouffe, Chantal, *La paradoja democrática*, Barcelona, Gedisa, 2003, p. 114.

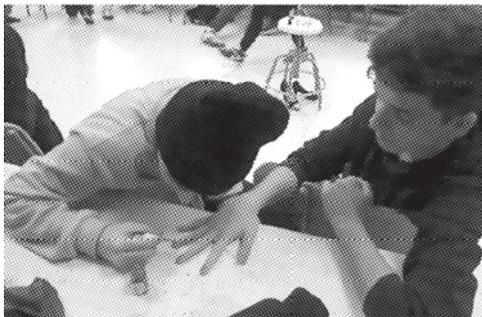
cómo debemos relacionarnos, en qué términos nos reconocemos como iguales o no, qué cuerpos son considerados normales y cuáles no, y un largo etcétera de contenidos que rebasa con creces el mero aprendizaje de contenidos formales en el que, aparentemente, consisten los procesos educativos que acontecen en los distintos espacios en los que pasamos gran parte de nuestro tiempo desde la infancia. El propio espacio del aula, su mobiliario y disposición, los tiempos de aprendizaje y descanso, los espacios del patio, marcan e imponen toda una disciplina sobre los cuerpos que aprendemos e interiorizamos, y que se ajustan a unos parámetros corporales que van conformando nuestra idea de lo que es un cuerpo *normal*, de sus necesidades, deseos, funciones, y que conllevan la invisibilidad de otras muchas vivencias y posibilidades corporales.

Pero volvamos a nuestras preguntas y nuestros pintauñas. ¿Y si todos esos cuerpos, que habitan el aula, llevasen las uñas pintadas de rojo?, ¿y si todos se dejasen crecer el bigote?, ¿y si nadie llevara pendientes?, ¿y si todos lleváramos el pelo largo y rubio, muy rubio?, ¿cuál sería el cuerpo *normal* del aula?, ¿cuáles nuestros movimientos en ella?, ¿cuáles nuestros deseos y formas de relación?, ¿sería el mismo aula?, ¿serían los mismos cuerpos?

En tanto que la escuela es un espacio político en el que se negocia y legitima la noción de normalidad, en donde el cuerpo se expone a otros cuerpos, es vulnerable a ellos, es entendido y construido en relación con otros, ¿cómo se sitúan y desde dónde nuestros propios cuerpos como educadoras y docentes en esos espacios?, ¿qué podemos hacer desde esas posiciones?, ¿cuáles pueden ser nuestras estrategias de intervención, activación y (re) apropiación de esos espacios desde nuestras incursiones breves, interrumpidas en el tiempo, casi fugaces a veces, como educadoras de museos?, ¿cuál es nuestra responsabilidad en ese circuito de normalización del cuerpo,³ el género, la sexualidad, el deseo?

Un gesto, aparentemente tan poco importante en términos de acción política como pintarse las uñas, pero que implica ya una

3 Por normalización del cuerpo nos referimos a que nuestro cuerpo, para ser reconocido socialmente, para ser visible, legítimo, querido, atractivo, etc., necesita ser un cuerpo *normal*, es decir, conformado según ciertas normas sociales (de género, sexo, sexualidad, belleza, capacidades...) que forman parte de todo el proceso performativo de articulación de la identidad. Se trata, por tanto, de comprender el cuerpo como un constructo cultural, de carne y hueso, donde su materialidad solo puede ser entendida (y aceptada) socialmente cuando está conformada sobre ciertos parámetros simbólicos que hacen que el cuerpo humano sea considerado como tal. Para un análisis más exhaustivo respecto a esta cuestión recomendamos, entre otros: Butler, Judith, *Cuerpos...*, *op. cit.*



cierta transformación del cuerpo. Una mano que se vuelve otra, que se mueve y se siente de otra forma, mostrándose así como un acto performativo que, en su acción, está creando otra vivencia y otra realidad de nuestro propio cuerpo. Una necesidad vital, la de cuestionarnos y agitar la

aparente comodidad de lo normal, la de volver el espacio del aula un espacio extraño, raro, pero también un espacio para la excepción, para experimentar, para imaginarnos otras, para encarnar esos otros personajes, para jugar con las identidades. Y con ello, para hacer visible lo impostor del género.

Apunte 3 / Las maletas

Gorras, camisetas anchas, pelucas, bigotes, barbas, camisas, zapatos de tacón, manolitas, collares, horquillas, diademas, pajaritas, camisetas estrechas con mariposas, boas con plumas, bolsos, gorros, calentadores... abrimos las maletas y hay expectación, también nerviosismo por lo que saldrá de ellas y por cada uno de los complementos que vamos entregando. Ahora (casi) todas las manos llevan las uñas pintadas de rojo. Empieza la segunda transformación de los cuerpos. Pérdidas de equilibrio por los tacones, movimientos insospechados de caderas y manos, melenas largas que dejan de serlo, pelos cortos que se convierten en rubias al estilo Marilyn, gorras que tapan rostros sonrientes y endurecen los rasgos, camisetas que ensanchan los cuerpos, pasos de bailarinas que han abandonado las grandes zapatillas de deporte. Etiquetas en papel dorado con extrañas instrucciones: soy muy femenina/o y no quiero que se me note, soy muy masculina/o y no quiero que se me note, soy a ratos muy masculina/o, a ratos muy femenina/o, soy muy femenina/o hasta que me canso y me vuelvo masculina/o...

Mientras los cuerpos recorren el aula hay risas, nervios, algo de vergüenza a veces, otras humor, burla, exageración e intentos de concentración en medio del jaleo para ser conscientes de nuestros movimientos, de nuestra forma de saludar, de sentarnos, de levantar la mano, de colocarnos el pelo, para ir in-corporando en nuestros

gestos y desplazamientos por el aula esas instrucciones de las tarjetas doradas. Hay cuerpos que comienzan a ocupar más espacio, que se paran en actitud desafiante y con las piernas abiertas, espaldas que se ensanchan, caras que dejan de sonreír, cabezas que ya no están ladeadas, hay rodillas que ahora se cruzan, torsos que se medio giran y se ponen de lado, manos que comienzan a moverse despreocupadas casi como en una danza, andares que se han vuelto inestables, que recorren el espacio más insinuantes, cuerpos que han dejado de estar rígidos y contenidos, jugueteos con las recién estrenadas melenas.

En 1990 Judith Butler publicará el que se convertirá en uno de los textos detonantes de la teoría queer.⁴ En él, la filósofa norteamericana lanzará una de sus tesis más polémicas que cuestionará y agitará tanto al feminismo como al movimiento LGTB. En una reformulación de la noción de performativo proveniente del filósofo John Austin y de la posterior lectura de dicha noción que hará Jacques Derrida,⁵ Butler planteará que el género (el sexo, la identidad) se articula performativamente, es decir, mediante un proceso temporal en el que citamos y repetimos las normas sociales que nos van produciendo como sujetos generizados. Crítica con planteamientos esencialistas, Butler, en su «giro performativo», afirmará que «no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas «expresiones» que, al parecer, son resultado de ésta».⁶ La afirmación de Butler traerá consigo, por un lado, que no hay sujeto previo al hacer, sino que este se constituye mediante toda una serie de actos (repetidos en el tiempo), de citas performativas que nos van articulando. Dicha identidad, para ser viable socialmente — para que podamos ser reconocidos como sujetos — ha de ser una identidad generizada. Esto significa que es articulada conforme a diversas normas de género/sexo y sexualidad, entre otras, que son las que nos producen,

4 Nos referimos a Butler, Judith, *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York, Routledge, 1990. Versión en castellano, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós, 2007.

5 Austin, John Langshaw, *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, Barcelona, Paidós, 1998, y Derrida, Jacques, «Firma, acontecimiento, contexto», en Derrida, Jacques, *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 2003.

6 Butler, Judith, *El género...*, *op. cit.*, p. 85.

a la vez que nos someten, como sujetos. Todo ello implicará entender el género como una estrategia básica para la «supervivencia cultural» de los individuos.⁷

Por otro lado, la afirmación de Butler incidirá en que no hay una verdad sobre el género, sino que este se produce como *ficción* de esas expresiones de género que vamos citando, detrás de las cuales no hay nada. En palabras de la propia Butler, «los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, sino que solo se crean como los efectos de verdad de un discurso de identidad primaria y estable».⁸ El carácter performativo del género revelará, por tanto, que «la verdad interna del género es una invención».⁹ También, que dentro del hacer performativo está implícito su posible *fracaso*, en tanto que no es posible imitar a la perfección las citas y las normas sociales, no es posible, por ello, la reproducción mimética de dichas citas. En ese margen de error, en ese desplazamiento, se produce el espacio para una posible subversión, para transformar la norma y volverla en su contra.

En el aula no nombramos a Judith Butler, no hablamos de la teoría de la performatividad, ni siquiera creo que hablemos específicamente sobre las identidades. No hace falta, y es que en la medida en que nuestros cuerpos han empezado a moverse de otras formas por el espacio del aula, a incorporar otros gestos que habitualmente nos están vetados y que son sancionados socialmente según qué cuerpos los realicen; en cuanto que nuestros cuerpos van siendo transformados por un andar y un mirar de otra manera, por sentarnos de forma distinta debido al complemento que llevamos y que ahora forma parte de lo que somos en ese tiempo *excepcional* y transitorio del taller, lo performativo se va desvelando. Porque los gestos y los movimientos, en su mayoría paródicos, que van siendo puestos en escena mientras vamos ordenando ciertas acciones (sentarse, esperar, levantar la mano, saludar a alguien, mirar a una persona que nos gusta, colocarnos el pelo, correr...), lejos de ser la imitación burlesca de una masculinidad y una feminidad verdaderas, muestran a dichos modelos de masculinidad

7 *Ibid.*, p. 272. La estrategia de supervivencia cultural para Butler es individual pero, a su vez, siempre tiene una dimensión social, en tanto que el sujeto, la identidad, el género y el sexo se articulan siempre con otros, es decir, inmersos en lo social. Recordemos que esta dimensión de lo social en la producción de la subjetividad individual es visible en el papel que juega la *interpelación*, que Butler retoma de Louis Althusser, dentro de todo proceso de articulación de la subjetividad.

8 *Ibid.*, p. 267.

9 *Ibid.*

y feminidad igual de imitativos que sus versiones paródicas.¹⁰ Mientras vamos viendo esos gestos, llevados a lo paródico, a la exageración, en otros cuerpos, el gesto que tenemos tan naturalizado en nuestro cuerpo, en nuestro movimiento, en nuestra forma de caminar, va mostrando también su carácter imitativo y paródico y, con ello, va desvelando la genealogía normativa de otros gestos y citas corporales conforme a las cuales hemos ido articulando nuestro propio movimiento.

Cuando una parte de la clase observa a la otra mientras está realizando los movimientos, hay risas, también enfados, porque no reconocemos nuestra *propia* feminidad o masculinidad en los movimientos puestos en escena por otros. A veces los enfados se verbalizan porque «las chicas no andan así», porque «los chicos no se abren tanto de piernas para sentarse»... Y sin embargo, cuando termina el ejercicio y nuestros cuerpos se olvidan de sus tarjetas, esos gestos que no reconocemos en nosotras y nosotros mismos emergen y se vuelven a hacer visibles bajo el estatus de lo natural, y es que en tanto que forman parte de la *normalidad* de nuestro cuerpo, no molestan, no provocan risa, burla o rechazo. Durante el espacio de discusión que surge tras la dinámica siguen los enfados, también la negación de la asimilación de ciertos patrones normativos de género que, individualmente, creemos no cumplir, porque «cada uno puede hacer lo que quiera, a pesar de la sociedad», porque «ahora hay mucha más libertad», «porque yo me visto como quiero y me da igual lo que piense la gente». Aunque en esos cuerpos que parodiaban ciertos movimientos y gestos que, aparentemente no les *correspondían* socialmente, que han incorporado actitudes *desviadas* de su normalidad, todas y todos hemos reconocido aquellos que forman parte de lo que denominamos masculinidad y feminidad. Por tanto, ¿realmente nos resulta tan ajena esa gestualidad que entendemos como paródica? Puede que nos hayamos sentido reconocidas y reconocidos en esos gestos, puede que el enfado surja al ver la apropiación paródica que otros cuerpos hacen de ellos, puede que también surja al hacernos conscientes de que esos gestos y poses que creemos tan nuestros pertenecen a una larga cadena de citas performativas conforme a las cuales somos socializadas y socializados, y que no son ni tan originales ni tan naturalmente nuestros como creíamos.

10 «La noción de parodia del género que aquí se expone no presupone que haya un original imitado por dichas identidades paródicas. En realidad, la parodia es *de* la noción misma de un original». Butler, Judith, *El género...*, op. cit., p. 267.

Sí que creo que en muchas ocasiones hablamos sobre el cuerpo, sobre si nuestro cuerpo sigue siendo el mismo ahora que llevamos complementos a los que no estamos acostumbradas/os, y cuando muchos de esos complementos nos obligan, en su hacer, a movernos, sentarnos y estar en el espacio del aula de otra forma. De nuevo hay caras de sospecha ante una pregunta tan obvia, porque claro que «mi cuerpo es siempre el mismo», «aunque lleve tacones y falda o pantalones estrechos y zapatillas», «aunque lleve bigote». Y de nuevo, en el momento en el que las obviedades son pronunciadas, surgen las dudas y emerge la confusión, y también el cuerpo comienza a ser levemente cuestionado porque «bueno, yo no ando igual con tacones que sin ellos». Y es que si en los últimos años desde prácticas y disciplinas tan diversas como la teoría, el arte, la antropología, la biología o la danza, el cuerpo ha ido perdiendo su estatus de *natural* para ser entendido como *archivo cultural*¹¹ donde la materialidad, la carne, es solo comprensible como tal bajo parámetros culturales, ¿qué papel juegan los complementos que nos ponemos en lo que nuestros cuerpos son (y puede llegar a ser)?, ¿qué posibilidades puede abrir una maleta llena de complementos en un espacio como el aula y con un tiempo tan fugaz como el de un taller? Si gran parte del trabajo que hacemos, en tanto que educadoras de museos, tiene que ver con prácticas artísticas en torno al cuerpo (performances, acciones), cómo no comenzar a trabajar críticamente con las normalidades del cuerpo que asumimos al realizar esas prácticas. Cómo podemos utilizar estas prácticas para el cuestionamiento del cuerpo respecto al género, al sexo, a la sexualidad.

Resulta llamativo que, si bien la propuesta del taller no giraba explícitamente en torno al uso de la parodia, esta ha sido una de las herramientas que más se ponían en juego en el mismo. La parodia es un terreno movedizo que no conlleva certezas ni mucho menos asegura una subversión de la norma. Porque puede ser utilizada para reproducir aquellas normas que, aparentemente, se están parodiando. Porque un acto paródico no implica, necesariamente, una subversión de los modelos hegemónicos. Porque su capacidad subversiva depende, entre otras cosas, del contexto específico en

11 André Lepecki en su texto «El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de las danzas» hablará de un cuerpo que «puede haber sido ya siempre no otra cosa que un archivo», proponiendo la idea del cuerpo como «archivo viviente». Lepecki, André, «El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de las danzas», en Naverán, Isabel de y Écija, Amparo (eds.), *Lecturas sobre danza y coreografía*, Madrid, Arte, 2013.

el que se desarrolla, del público al que se dirige, de la intención con la que se haga. Porque estamos más que acostumbradas a ver, desde el carnaval a las fiestas de disfraces o los programas de televisión, parodias de la feminidad que no son nada subversivas sino que ahondan aún más en la legitimación de los estereotipos de género. Y, a su vez, lo paródico ofrece sin embargo un posible campo para esa transformación de lo hegemónico que, por un momento, se vuelve ridículo y ridiculizable, que se muestra como falso e impostor. Porque nos ofrece la posibilidad de (re)apropiarnos de modelos, de formas de ser y estar en el mundo que, a menudo, nos son negadas y no están disponibles para nuestros cuerpos. Y porque el juego con el humor, ese terreno de lo lúdico que levanta risa, puede permitirnos ser otros/as en ese tiempo fugaz y restringido que es el espacio del taller. Pero, sobre todo, porque lo paródico permite mostrar la *teatralidad* de cualquier género.

Pensemos ahora en la masculinidad, ¿cuántas parodias de lo masculino nos vienen a la cabeza?, ¿cuántas son comunes en nuestro imaginario cultural?, ¿cuántas imágenes de masculinidades paródicas recordamos del carnaval o de las imágenes televisivas? Mientras preparábamos el taller, en las compras de los complementos, en los títulos que vamos pensando para las distintas ediciones,¹² siempre nos inquieta lo mismo: una dificultad para (re)apropiarnos de la masculinidad. Una vez en el aula, mientras observamos los cuerpos en acción, de nuevo surge la misma inquietud, la feminidad puesta en acción parece ser más exagerada e histriónica, más objeto de humor, más fácilmente performada y parodiada. La masculinidad, por el contrario, parece ser más contenida y seria, casi como un ejercicio hacia el no movimiento, hacia la rigidez; hay una dificultad latente, que se repite en los distintos talleres, para apropiarse de ella en términos burlescos o humorísticos, no parece ser tan fácilmente *ridiculizada*. Un ejemplo de esta dificultad para reconocer el carácter

12 El taller es puesto en marcha en el curso 2012–2013 y está dirigido a alumnado de educación secundaria y bachillerato. Desde entonces ha ido pasando por distintos títulos cada año: *Pintarse las uñas* (2012–2013), *Andar con tacones* (2013–2014), *Dejarse bigote* (2014–2015) y *Nadie es perfecto* (2015–2016). La intención con este constante renombrar el taller es hacer un guiño a la movilidad de la identidad que se pone en juego desde la perspectiva performativa con la que trabajamos. Así mismo, y en cuanto a la propia evolución del taller desde sus inicios, hemos ido derivando desde una propuesta de trabajo performativo sobre el disfraz, la mascarada y la construcción de la identidad muy centrada en cuestiones de género/sexo/sexualidad, para pasar, en las últimas ediciones, a ampliar este trabajo hacia un cuestionamiento más expandido de la propia noción de normalidad ligada al cuerpo y que incluye otras categorías como la belleza, la edad o las capacidades.

performativo de la masculinidad, así como del malestar que provocan las apropiaciones paródicas de ella, se hace visible, durante los talleres, en la resistencia que recibimos las educadoras cuando desde que entramos en el aula ocupamos cierta posición masculina hegemónica (al nombrarnos en masculino, al jugar con complementos, gestos y movimientos asociados a la masculinidad) mientras que nuestros cuerpos siguen siendo leídos (e interpelados) como femeninos. Durante gran parte de la primera sesión en los centros educativos son constantes las alusiones a nuestra falsa masculinidad, dándose una heterodesignación continua que trata de situarnos en la feminidad a la que, supuestamente, pertenecemos por *naturaleza*.

Todo ello nos lleva a pensar que en contraposición con la feminidad, que fácilmente muestra su carácter *impostado*, su *mascarada*, que provoca risa, la masculinidad parece permanecer en una especie de limbo no-performativo, por lo que mantiene su estatus de no imitable, de una masculinidad verdadera frente a otras falsas (todas aquellas que no cumplen con el modelo de masculinidad hegemónica). Quizás se deba a que sigue perviviendo «la definición generalizada de la masculinidad del hombre como no performativa».¹³ Quizás, también, a que creemos que ha habido una mayor apropiación de ciertas formas de la masculinidad en las mujeres con respecto, por ejemplo, a la forma de vestir y a que hay una mayor tolerancia social hacia esta apropiación de la masculinidad. Pero ¿es esto realmente así? ¿Hay una mayor permisibilidad hacia chicas masculinas que no cumplen con los roles de género asignados a la feminidad? ¿Hay más tolerancia hacia mujeres adultas, hacia mujeres mayores, que no disimulan su masculinidad? Muchos textos¹⁴ nos recuerdan que aunque la masculinidad femenina puede ser medianamente tolerada en la infancia, cuando se llega al umbral de pre-adolescencia esta mínima tolerancia termina, en tanto que el cambio hacia la pubertad conlleva la obligación de ir adquiriendo los roles de género asociados a nuestro cuerpo, imponiéndose con más fuerza que este cumpla con los estándares de género. Y durante estos cambios, durante estos rituales de paso social de la niñez a la adolescencia nuestros cuerpos están en las aulas, aprenden a ser cuerpos reconocibles y reconocidos en ellas.

13 Halberstam, Judith, *Masculinidad femenina*, Barcelona, Egales, 2008, p. 261.

14 Véase, entre otros, Halberstam, Judith, *op. cit.*, y Platero, (R.) Lucas, «Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas», en *LES Online*, vol. 2, nº 2, 2010.

Al terminar esta primera sesión del taller nos vamos con estas inquietudes y con muchos otros malestares que no nos abandonan. Nos llevamos también una imagen cada vez que dejamos el aula. Recogemos con prisas y volvemos a meter todo en las maletas como podemos. El suelo del aula siempre queda marcado por las plumas de las boas: moradas, amarillas fosforito, fucsias. Nunca nos da tiempo a recogerlas. Miramos ese suelo lleno de plumas y sonreímos, nunca una imagen fue tan ilustrativa.

(8)



Apunte 4 / Imágenes

Paris Is Burning de Jennie Livingston, *Poses* de Yolanda Domínguez, los autorretratos de Urs Lüthi, el de Andy Warhol, el *Archivo Drag Modelos* de Cabello/Carceller, las fotografías del proyecto *Switcheroo* de Hana Pesut, *King* de Iris Segundo, *Adrian Street* de Jeremy Deller... ¿qué capacidad de acción tienen estas imágenes en cuanto a la movilización de las normas de género/sexo/sexualidad que atraviesan las identidades?, ¿de qué manera revelan lo performativo del género?, ¿qué otros modelos de cuerpos y deseos nos ofrecen?, ¿qué ficciones del género están produciendo para que nos miremos

en ellas?, ¿qué posibilidades ofrecen para (re)apropiarnos de los modelos hegemónicos de subjetividad y volverlos otros?

Mientras vamos analizando estas imágenes vuelven a surgir las dudas, la confusión, y los géneros, los cuerpos, van mostrándose ambiguos, desbordando esa aparente estabilidad de los binomios (masculino vs femenino, hetero vs homo, hombre vs mujer), a la vez que se va incrementando la necesidad de saber la *verdad* de esas fotos, de esos cuerpos, la necesidad de resituarlos dentro de nuestras clasificaciones cotidianas de los cuerpos, los géneros, los sexos... «pero ¿es un hombre o es una mujer?», «aquí es un hombre, se nota por el mentón», «no, no, es una mujer, ¿no le has visto las manos?, son manos de mujer» y todo el grupo, inevitablemente, nos miramos las manos pensando en si cumplen con eso de que son unas «manos de mujer». Las preguntas y las afirmaciones van tornándose cada vez más absurdas, al punto de hacernos reír a todas y todos, en esa búsqueda infructuosa de la supuesta verdad sobre el género. Y una vez más, la búsqueda fracasa en su objetivo. Volvemos a mirar muchas de las imágenes y los desplazamientos que producen, las (re)apropiaciones que provocan al situar en ellas a cuerpos ajenos y extraños, a ciertas poses y gestos, a determinadas formas de vestir, de apoyarse en una pared, de sentarse en un sillón o una moto, de moverse sobre una pasarela, de posar como una modelo de revista en un restaurante de comida rápida. Miramos cómo cambian los cuerpos cuando cambia su vestimenta, cuando ocupan el lugar de su héroe de película favorito, cuando encarnan esa posición, cuando intercambian la ropa con quien tienen al lado y ocupan, momentáneamente, su estar en el mundo desde ese vestuario. Miramos a un campeón de lucha libre que sale travestido con sus mejores galas al *ring*, que hace gala de su feminidad, que se apropia de ella, mientras recibe vítores del público pero también silbidos e insultos. Él, desafiante, disfrutando de su estar en escena, muestra su belleza, se pasea por el cuadrilátero, se acerca a su contrincante y le da una palmadita en el culo.

Pensemos ahora en nuestras imágenes de Facebook, de Twitter, de Instagram, de Whatsapp... en todas las imágenes que a diario circulan por las aulas, en aquellas en las que nos autorrepresentamos, en la foto que colgamos cuando queremos gustar a alguien, en nuestros perfiles fotográficos asociados a cada una de nuestras cuentas... ¿qué gestos, miradas y poses muestran estas fotografías?, ¿en qué otras imágenes pensamos cuando hacemos las nuestras?, ¿cuánto de lo performativo del género, del sexo, se revela en ellas?, ¿qué relación hay entre nuestras propias imágenes y aquellas

que forman parte de los imaginarios dominantes?, ¿qué relaciones pueden darse entre unas imágenes, que podríamos denominar contrahegemónicas, en tanto que *contribuyen a la deconstrucción o crítica del sentido común dado*¹⁵ y las futuras imágenes de nosotras y nosotros mismos que produciremos?, ¿qué papel ejercen los archivos visuales dentro del proceso de citación performativa que articula el género, que produce ciertos cuerpos como normales frente a otros considerados raros, extraños y peculiares?

Consideremos que la identidad ha quedado «desprovista de cualquier carácter esencialista»¹⁶ y su articulación tiene que ver, sobre todo, con procesos inestables, contradictorios, cambiantes y en relación con ciertos modelos de identificación que actúan a modo de *exterior constitutivo*¹⁷ que permiten la articulación del propio *yo*. Desde esta perspectiva antiesencialista pensemos que gran parte de esos modelos de identificación provienen de las imágenes que forman parte de nuestro contexto cultural, por lo que dichas imágenes actuarían a modo de *tecnologías del género*.¹⁸ Y, añadiríamos, de *tecnologías del cuerpo*, pues mirándonos en ellas vamos produciendo nuestra propia noción de lo que somos, de lo que queremos ser, vamos modelando nuestros cuerpos, nuestros deseos y nuestras formas de sentir, de estar y de movernos. Pensemos, por ello, en el potencial que ciertas imágenes pueden tener en el cuestionamiento de ese *sentido común dado* que conforma y legitima lo que los cuerpos son y deben ser. Si esa verdad interna del género se ha mostrado una *ficción*, una *invención* que esconde la historia normativa que la hace posible y la naturaliza, pensemos en la capacidad de acción que podemos tener para alterar, desplazar y volver *otras* esas citaciones visuales performativas que articulan nuestra propia subjetividad y la hacen posible. Teniendo en cuenta que una parte considerable del trabajo que hacemos tiene que ver con la producción y el análisis de imágenes, con una reflexión crítica sobre los imaginarios y cómo estos se configuran, se hace imprescindible que seamos conscientes de la responsabilidad política que dicho trabajo conlleva y, con ello, de las posibilidades

15 Mouffe, Chantal, *Prácticas artísticas y democracia agonística*, Barcelona, MACBA y Universitat Autònoma de Barcelona, 2007, pp. 26–27.

16 Cortés, José Miguel, «Introducción» en Cat. Cabello/Carceller et al., *Zona F*, Castelló, EACC, 2000, p. 21.

17 Sobre la noción de «exterior constitutivo» consultar, entre otros, Butler, Judith, *Cuerpos...*, *op. cit.* y Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.

18 De Lauretis, Teresa, *Technologies of Gender. Essays of Theory, Film and Fiction*, Londres, Macmillan Press, 1989.

que nos ofrece para alterar esos *mapas de lo visible* de los que nos habla Jacques Rancière, que «definen variaciones de intensidades sensibles, percepciones y capacidades de los cuerpos». ¹⁹ La acción política se muestra aquí como ese hacer que «inventa sujetos nuevos e introduce objetos nuevos y otra percepción de las situaciones comunes». ²⁰ Y este hacer es, en gran medida, «un trabajo ficcional». ²¹

Retomemos por un momento el comienzo de este artículo y nuestra mención al museo en tanto que dispositivo productor de subjetividades. Fijémonos en nuestro espacio de trabajo cotidiano, en tanto que agentes dedicados a la educación en museos; si gran parte de este tiempo/espacio transcurre entre ficciones visuales, y estas, como estamos viendo, juegan un papel imprescindible en la re-producción, re-presentación y en la legitimación de ciertos sujetos, cuerpos e identidades hegemónicas, ¿por qué no inventar otras que desdibujen la normalidad de los cuerpos, que la pongan en cuestión y la movilicen hacia territorios inexplorados?, ¿por qué no trabajar con imágenes que producen realidades extrañas, que llevan a la confusión, que nos permiten imaginarnos de otras formas?

Situémonos, ahora, en el espacio del taller y sus prácticas. Durante la segunda sesión del taller, la que realizamos en el museo, hacemos grupos. Cada grupo tiene una cámara y un trípode. Deben realizar un proyecto fotográfico en el que trabajen con la autorrepresentación. En dicha autorrepresentación encarnarán distintos personajes, adoptarán poses, gestos, elegirán distintos lugares para crear su escena y, durante el transcurso de producción de esas imágenes, yo soy esos otros que encarno; a su vez, y gracias a la *ficción* fotográfica, puedo permitirme ser alguien que me está vedado, ser otro(s) yo(es), generando cierta «apropiación autoconsciente» ²² de otras identidades de género, de sexo, de sexualidad; produciendo otras imágenes desde mi propia imagen. El acto de coger una cámara se desvela, también aquí, como profundamente político, en tanto que produce otras posibles realidades con esa imagen que generamos, dotándolas de existencia, pero también en cuanto que desvela que mi ojo carga con una larga historia (normativa) de formas de mirar, enfocar, fotografiar que determinan que mi imagen sea una. Y es que al igual que sabemos

19 Rancière, Jacques, *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Santiago de Chile, LOM, 2009, p. 49.

20 Rancière, Jacques, *El espectador emancipado*, Castelló, Ellago, 2010, p. 78.

21 *Ibid.*

22 Escudero Alías, Maite, «La retórica ambivalente de la performance drag king», en *Arte y políticas de identidad*, vol. 1, diciembre 2009, p. 52.

«que hablar nunca es neutro, también sabemos ahora sobradamente que, del mismo modo, mirar, y más aún fotografiar, filmar, tampoco lo es». ²³ Volvamos, por ello, a las imágenes con las que comenzábamos esta segunda sesión del taller, a esas imágenes que despertaban entre el alumnado confusión, ambigüedad, desconcierto respecto al género, al sexo, al cuerpo.

Volvamos a nuestro campeón de lucha libre travestido, con su pelo rubio largo, su cara maquillada, su ropa llamativa y estrofalatoria, posando, orgulloso, con su cinturón de campeón. En la imagen posa junto a su padre, minero, a la salida de la mina. Ambos tienen una pose parecida, una pierna parece soportar casi todo el peso del cuerpo mientras la otra permanece más doblada y abierta. Cada uno apoya su mano en la pierna que tiene doblada. Adrian Street mira a cámara. Su padre, más ladeado, desvía su mirada hacia él. Detrás de ambos, en un segundo plano, un grupo de mineros en el ascensor de bajada a la mina. La imagen es extraña, desconcierta, invita a querer saber más. En ella entran en juego distintas masculinidades, también apropiaciones, no solo de la feminidad, sino de esa masculinidad hegemónica que encarna el minero y que, sin embargo, es parodiada por la sola presencia de Adrian Street. Su estar en ese lugar, su gesto de posar frente a la cámara, no hace sino desmontar y poner en entredicho la masculinidad normativa de quienes ocupan tradicionalmente ese lugar y que, en la foto, posan cohibidos. La imagen, no solo desplaza los límites de la masculinidad aceptable, no solo muestra la capacidad de acción para ocupar esos modelos hegemónicos y volverlos otros, para desvelar su performatividad y deslegitimarlos, sino que, por todo ello, interviene en esa historia visual que está en nuestra memoria ocular y que emerge cuando hacemos una foto. Produce una disrupción en la cadena performativa. Crea un resquicio. Y este también puede emerger la próxima vez que vayamos a hacernos una foto.

Apunte 5 / Devenir rara

Comenta Eve Kosofsky Sedgwick que su trabajo intenta «mantener la fe en aquellas promesas que nos hicimos en la adolescencia y que recordamos vivamente: promesas de hacer perceptibles posibilidades

23 Navarrete, Carmen, «RE-visión. Notas para un debate sobre arte y feminismos» en Cortés, José Miguel (coord.), *Crítica cultural y creación artística*, Valencia, Direcció General de Promoció Cultural, Museus i Belles Arts, 1998, p. 75.

y deseos invisibles; de hacer explícito lo que es tácito». ²⁴ Entender que la escuela forma parte, en palabras de Michel Foucault, de un régimen de poder-saber supone asumir que no es ajena a las relaciones de poder (más bien al contrario, en tanto que espacio regulador y disciplinario), y que en dicho espacio se producen continuamente toda una serie de pactos y convenciones tácitas, no explícitas, que no se hablan y, por ello, parecen no existir pero que, sin embargo, construyen y determinan cómo serán nuestras vidas. Probablemente por ello, Eve K. Sedgwick sitúe su trabajo como teórica y activista queer precisamente en ese hacer *explícito lo tácito* y en desvelar aquello que queda constantemente invisibilizado en esos espacios de legitimación de la normalidad. Esto significa, así mismo, comprender que cualquier intervención que hagamos en dichos espacios, por muy fugaces, transitorias y limitadas que estas sean, implican cierta intervención política que puede cuestionar (o continuar legitimando) las nociones de normalidad y los consensos sociales en los que la escuela también nos está educando. En este sentido, si en la escuela nos formamos en «los valores dominantes de nuestra sociedad», ²⁵ y estos se apoyan en múltiples exclusiones que tienen que ver con el género, el sexo, la sexualidad, el origen étnico, la capacitación o la clase social, ¿por qué no pensar en la escuela como un espacio igualmente excepcional para imaginar otros valores?

Continuemos imaginando y pensemos en unas posibles «pedagogías queer», en hacer que la escuela devenga rara y que lo normal se vea alterado, pensemos en lo que estas pedagogías extrañas podrían significar como intervención dirigida a la transformación social. De entrada, este extrañamiento conllevaría, también y sobre todo, extrañarnos de nosotras y nosotros mismos como parte de ese circuito disciplinario del que también formamos parte como educadoras. Así, «el reto de una mirada queer y de una práctica queer es intentar cuestionar la realidad, cuestionarnos a nosotros mismos, cuestionar nuestras propias técnicas, nuestras creencias y convicciones, intentando convertir el familiar en extraño». ²⁶ Y todo ello implica poner el cuerpo en juego, hacer

24 Kosofsky Sedgwick, Eve, «A(queer) y ahora» en Mérida Jiménez, Rafael, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria, 2002, p. 31.

25 Platero, (R.) Lucas, *op. cit.*, p. 37.

26 Berná, David, Cascone, Michele y Platero, (R.), Lucas, «¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre LTGBfobia y educación en el Estado Español», en *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, nº 6 (4), marzo 2012, p. 12.

evidente también cómo esas relaciones de poder, esas exclusiones y categorizaciones sociales de las que hablamos teóricamente, atraviesan nuestros cuerpos y las distintas formas en las que nos relacionamos con otros cuerpos y nuestra propia posición en el aula. Esta mirada al cuerpo, este in-corporar la carne, conlleva también que lo queer, como cuestionamiento de la normal, de la normalización, como ese «espacio extraño que nos constituye como sujetos extraños»,²⁷ no solo tiene que ver con el sexo, el género y la sexualidad, sino con todos aquellos ejes interseccionales que hacen que nuestro cuerpo sea reconocido y aceptado socialmente (como la belleza, la delgadez, el capacitismo, el color de la piel, e incluso con otras nociones como la de autoridad o la de quién ocupa la posición de experto y quién la de ignorante). También, a su vez, la presencia inevitable del cuerpo hace evidente que lo que está en juego aquí es la propia supervivencia, el cómo viviremos, el cómo se nos permitirá vivir y el cómo nos gustaría vivir. De ahí que lo queer tenga también mucho que ver con el deseo. Con dar existencia a deseos que, quizás, ni siquiera hayamos todavía imaginado.

Señala Marina Garcés que «pensar es aprender a pensar»,²⁸ y parece evidente que la escuela es —o debería ser— un espacio en el que aprendemos a pensar. Desplacemos ahora esa frase hacia el terreno de la imaginación y añadamos que, también *imaginar es aprender a imaginar*. Pensemos ahora en muchas de nuestras prácticas, situadas en/desde el terreno del arte, desde un territorio en el que imaginar es una de nuestras herramientas básicas de trabajo. Aun siendo conscientes de lo limitado de nuestras intervenciones, de nuestras breves entradas y consiguientes salidas de los espacios educativos formales, de los procesos de aprendizaje que se dan en las instituciones culturales, veamos ahora esos procesos como la apertura de espacios y tiempos en los que aprender a imaginar juntas y juntos. Y como de imaginar se trata, fantaseemos con las posibilidades que en dichos espacios podemos abrir para provocar fisuras en esos circuitos de normalización de cuerpos, géneros, sexos, deseos, sujetos, relaciones, vidas; desde un hacer intermitente pero que trabaja, precisamente, con los imaginarios y con la ficción. Desde un hacer que trabaja con los cuerpos. En este hacer encontraremos pocas certidumbres y establecimiento

27 Córdoba, David, «Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad» en Córdoba, David; Sáez, Javier y Vidarte, Paco (eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*, Madrid, Egales, 2005, p. 23.

28 Garcés Mascareñas, Marina, «La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual», en *Athena Digital*, 13 (1), marzo 2013, p. 34.

de verdades, porque unas pedagogías queer se mueven, sobre todo, con los malestares, con lo que no se dice, con lo que no se ve, con esas necesidades vitales que, por su mismo carácter existencial, implican, más bien, el cuestionamiento, la autocrítica, el no acomodarse, el movimiento constante. Se trata, por ello, de un terreno plagado de incertidumbres.

Sobre las pedagogías queer,
la sospecha y el género

*Conversación entre educadores
del CA2M*

Junio de 2015

Eva Garrido: Yo creo que es fundamental estar siempre atentos y con una mirada queer en el aula... Pensando acerca de qué hacer para que fuera efectivo un trabajo atravesado por estos temas de género... y creo que al final, nuestro trabajo es sobre todo individual, casi podríamos empezar a hablar de que es un trabajo de nosotros mismos con todo lo queer y todas estas temáticas. Lo que haces es introducir la mirada que tú misma ya has integrado, y gracias a ella en cualquier momento puedes localizar un problema y entonces desplazar todo lo normativo que se nos impone o se nos cuele. Pero es un trabajo muy personal, luego ya podemos inventar estrategias en común, en los talleres, o tal, pero muchas veces es cualquier cosa que estés trabajando... si lo sabes ver no se te cuele.

Pablo Martínez: Claro, y hay que saber verlo. Por eso el trabajo con el género es superfrágil. De eso me he dado cuenta recientemente porque, aunque pongas en los objetivos de un taller que tú vas a trabajar con el género, si no estás con esa mirada continua trabajándolo, se pierde. Si no ha pasado por ti primero, no llega a ponerse en juego en el trabajo. Y me doy cuenta de eso con cada nuevo colaborador en el equipo, cómo

hay que trabajar esa mirada del género de manera colectiva. Para mí en el aula es importante desde el primer momento tener una actitud de sospecha. A lo mejor es que tengo muchos prejuicios, pero enseguida te das cuenta de quiénes hablan más... y creo que es importante ir con esa sospecha para ver cuáles son los niveles de poder que se dan en el espacio educativo en relación con las personalidades y el género. Es un poco tener la conciencia de que los conflictos están latentes en los silencios, las voces que predominan... y no solo cuando estos se manifiestan expresamente.

Pilar Álvarez: También en relación con la participación. Desde la distribución de papeles...

Pablo: ¡Claro! Debemos controlarlo también como educadores desde las dinámicas en las que, por ejemplo, sin darse ellos cuenta no se puedan dividir entre chicos y chicas para hacer. Pero hay una cosa que también es importante en las pedagogías queer y es que se cuestionan no solamente asuntos vinculados al género o al cuerpo sino también a las relaciones entre el educador y el educando. Se interrogan acerca de las identidades fijas así como del orden de lo establecido y cómo esas relaciones pueden ser cuestionadas y llegar a convertirse en raras. Las pedagogías queer no se refieren exclusivamente

al género sino que la propia metodología de la pedagogía está poniendo en cuestión los marcos normativos. La actitud de sospecha de la que hablábamos antes tenemos que intentar tenerla en todas las actividades, desde las visitas taller, hasta los talleres a largo plazo; es esa actitud de que los problemas de género no solo están cuando se manifiestan sino que están latentes ahí. No solamente es cuando hay un conflicto, una disputa, ¿no?, sino que están ahí presentes todo el tiempo.

Victoria Gil-Delgado:

Podemos decir que nuestra función es cuestionar y retar lo que el cuerpo puede, que lo dice Butler en el vídeo.¹ Es nuestra función como educadoras.

Yera Moreno: También es ponerte tú en el aula. Creo que algo básico de las metodologías queer es romper con ese sujeto neutro que es la figura del educador. Cuando antes hablábamos de cómo la sexualidad en el aula crea malestar, pero tú no puedes llegar al aula, hablar de eso y tú quedarte fuera, estás pidiendo una exposición al grupo que es tremenda y tú no

te estás exponiendo nada, sea de la forma que sea. Desvelar tu posicionamiento es importante, porque al final si no de lo que estamos hablando es de esa neutralidad que es falsa, porque siempre hay un posicionamiento en el aula. Entonces ahí desvelas cuáles son tus coordenadas, desde dónde estás produciendo ese saber.

Carlos Granados: Hay una cosa que me parece importante señalar y es nuestro aprendizaje en los talleres al realizar nosotros mismos las dinámicas que proponemos a los chavales, al exponernos delante de ellos. Cuando experimentas poniéndote unos tacones, depilándote un brazo o pintándote las uñas y afloran mis propias resistencias, cuestiones que a veces creemos desaparecidas o superadas.

Vito: En mi taller con Nilo, el género salió por todas partes, bueno, hubo varias escalas: primero qué canciones eligieron. Es que me ha recordado una cosa que me pasó antes de ayer y que una niña ya me lo había dicho catorce veces, pero ¡claro! Era el día de la presentación final... pues quemaba el género, ¿no?

Resulta que a lo largo del taller escribimos una canción entre todos y todas, eran dos niños y cinco niñas, y estábamos componiéndola y los niños —son tan inocentes que se lían con el género—, no tenían tan

1 En el seminario interno que realizamos sobre pedagogías queer proyectamos el vídeo *Examined Life*, en donde Judith Butler dialoga con Sunaura Taylor sobre diversidad funcional y género <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE>

presente eso y como que hasta el final no nos dimos cuenta de lo que había pasado.

Es una canción que se titula: «Hoy es un día especial». Mientras Nilo tocaba la guitarra, cada participante en el taller iba añadiendo una frase. Debí empezar una chica y comenzó narrando la mañana: «se despierta, se pone un vestido muy especial». Otros fueron añadiendo frases hasta un punto en el que dice: «e invito a Beatriz a tomar un tallerín...». Entonces ya tenemos una canción perfecta, superchula. Pero justo antes de ayer una de las niñas reparó en la letra y me dijo: «¡pero es que no puede ser! Porque... invita a Beatriz a comer un tallerín y, ¡tiene un vestido!».

Y cuando me dice esto yo le contesté: «pues... pueden haber pasado tres cosas: (encima yo estaba superestresada con miles de cosas por acabar antes de la presentación) que sea un chico y que a él le guste tener un vestido, que sea una chica y que a ella le guste una chica o bien que sean amigas, porque en ningún caso se dice que sea una cita». Entonces dijeron... ¿qué creéis que dijeron?... «¡Ah, vale! Entonces son amigas». Y yo dije: «¿Por qué?, ¡puede ser su novia!».

Y ellos dijeron: «Bueno, pero es más raro». Bueno, pero puede ser.

Pilar: Más rara que esta canción... (risas)

Vito: Claro, no les parece raro tanto que se vaya a París un día a la montaña rusa y que los reyes le traigan regalos como que una chica invite a otra chica. El caso es que con pocas cosas que hagas ya salen estas cuestiones. Porque es muy bonito cuando no partes de un género. Si les decimos... es un día especial para María, entonces eso ya es otra construcción, pero cuando haces cosas que participan varios cuerpos lo que sale ahí es otra subjetividad.

Carlos: Estaba pensando en otros proyectos, según hablabais... Es que tengo que pensar mucho sobre este taller que he hecho con un grupo muy pequeño de diversificación de cuarto de la ESO en el que hemos visto roles de género muy marcados. El año pasado el tema de las voces era superevidente: había un grupo de chicas que se invisibilizaban de una manera increíble, no tenían voz. Y este año, sin embargo, lo que hay son chicas que proyectan una imagen estereotipada de sí mismas basada en la fragilidad, en el no querer hacer porque ellas no saben, en reproducir gestos de feminidad... y cómo los chicos, en su mayoría, tienen otro tipo de conflictos, relacionados con la actitud pasota.

Una de las primeras propuestas que hicimos fue trabajar con la idea de *remake* y partimos de la peli *Elephant*,

de Gus Van Sant; uno de los personajes es Michelle, una chica introvertida, que no está contenta con su cuerpo. Les propusimos a todos los chavales que pasaran por el papel de Michelle. Y en ese momento se pusieron en juego muchas cosas, pero tal vez no estuvimos atentos durante todo el taller a estas cuestiones. Recuerdo que cuando les planteamos que crearan sus propios relatos nos dimos cuenta de que seguían reforzando roles de género de una forma brutal. En el fondo sabemos que es algo que se tenía que haber trabajado de forma transversal y constante durante todo el taller.

Pablo: ¿Pensáis que hay que trabajar estas cuestiones de manera explícita? Estoy pensando en tu taller por ejemplo, Carlos. Lo que pienso es que si tú intentas que hablen las chicas y no entras en un proceso en el que ellas tomen conciencia de que es su responsabilidad hablar o de que tienen que tomar la palabra, entonces estás simplemente haciendo que ellas hablen, pero luego se van a otra clase y no hablan. En las ficciones es muy bonito, porque en la ficción queda ahí y ya está pero estás haciendo un trabajo político en una dirección... O esto... os lo cuento rápidamente, tengo un problema en la universidad con un alumno que me envió un

email, me ponía verde a final de curso, no encajamos muy bien él y yo. Justamente es uno de los alumnos que empezó a insultar a Paul McCarthy por su cuerpo tras ver el vídeo del ketchup [*Sauce*, 1974]. Él es un chico musculado, guapetón y siempre hablaba el primero en clase. Siempre que yo ponía una imagen y preguntaba, él era el primero en hablar y decir lo que pensaba. Como siempre hablaba él, yo decía: «¡Vale! ¿Y qué pensáis el resto?». Y hablaba otro chico. Y seguía así, ¿no? Pues él al final de curso me escribió un email, bastante agresivo y quedé con él para hablar porque no quería que eso quedase así.

En nuestro encuentro me dijo que le sentaba fatal que en clase cuando se decían las cosas no se dijese si estaban bien o mal. Claro, porque lo que quería era lo que había tenido toda la vida, el premio de participar... Esperaba mi aprobación. Lo que me preocupó más es que me dijo que tenía la impresión de que no me importaba lo que los alumnos decían porque pasaba de uno a otro escuchando y sin decir nada y que me daba igual que hablase uno o que hablase otro. Y esto me ha hecho pensar, yo lo que quería era que hablasen otras voces, especialmente las chicas que en este grupo estaban siempre calladas y que se escuchasen

diversas opiniones y puntos de vista... Entonces ahí algo falló, porque no se entendieron mis intenciones. Pero es que tampoco me gustaría decir en clase: las chicas tenéis que hablar, es muy difícil de medir porque las estás poniendo también en el punto de mira. Pero si como profesor no callas y dejas que el resto hable estás silenciando a la mayoría de la clase y reforzando unos roles bestiales en el grupo.

Yera: Pero quizás también Pablo el que en tu clase les estés forzando de esa manera hace que al final hablen, igual el que tengan ese espacio en el que se están ejercitando, ya sé que no soluciona el problema y que entiendo tu malestar, pero también puede llevar a que en otras ya hablen.

Yo si que recuerdo que en la universidad me pasé toda la carrera sin hablar prácticamente nada, pero tampoco nadie nos preguntaba... Es cuando te fuerzan que las cinco primeras veces lo pasas fatal, pero... yo tampoco daría por hecho que se queda en algo anecdótico de tu clase, ¿sabes?

Pablo: En cualquier caso creo que en un entorno universitario es más fácil, pero un proceso como el de Carlos, ¿de qué te sirve pensar mil estrategias si al final no están tomando conciencia ellas?, ¡y ellos!, que tienen que callar

a veces para que hable alguien más. El primer día de clase se presentan todos y digo que para mí el aula es un espacio político y que todos tenemos que hablar. Pero, claro, todos los días cuando inicias un debate no dices la misma coletilla... Tampoco sé si es muy efectivo que digas, oye, ¡tenéis que hablar todos! Pero para mí es fundamental que no hablen siempre los mismos cuatro.

Eva: Yo estoy pensando justo en el caso contrario que a nosotras nos pasa también muy a menudo... tú llegas a un aula donde hay quince personas: catorce chicas y un chico y desde el primer momento él es el único que participa, es el experto que habla, y ahí se plantea justo lo contrario ¿cómo le dices a este chico que... toma un papel de experto y que continuamente nos dice a nosotras cuando está de acuerdo con lo que estamos diciendo? Hacer explícito eso en el aula también era muy difícil, porque no es que participara mucho, es que toma el protagonismo absoluto.

Yera: Y en ese espacio con chavalas y mujeres que no eran calladas... pero solo se le escuchaba a él.

Carlos: A mí me interesa muchísimo cuando el alumno va a hablar contigo. Me interesan esas resistencias y malestares que tenía el alumno por tu forma de plantear la clase. Intuyo que

esa fórmula de hablar el primero, le funciona en todas las clases. Y esa visibilidad la juega para que puntúe, es un tipo participativo pero busca esa aprobación para ser productivo, está participando pero con esa idea de la productividad. Y me interesa mucho el cómo para él es muy doloroso, está muy desorientado porque viene de un modelo que siempre se le ha recompensado, el tipo que habla...

Pablo: El problema estaba en que yo no le dijese que lo que acababa de decir estaba bien. Que pudiese decir de esa imagen una cosa y otro alumno otra y que yo no decía esto está muy bien o muy mal.

Carlos: A eso me refiero, a esa aprobación del profesor. Estabas generando un espacio, donde esa aprobación o esa jerarquía no estaba tan visible, más de desconcierto, supongo que él se planteaba pero ¿lo hago bien o lo hago mal? Yo creo que eso es positivo, no sé...

Pablo: Pero ahí la jerarquía estaba supervisible.

Carlos: Bueno, de hecho, él se agarra a la jerarquía.

Pablo: Y lo que le desconcertaba era participar en clase sin recibir ningún premio. En cierto sentido eso hace visible el fraude de la participación en la enseñanza reglada, porque siempre está la cuestión de la evaluación de fondo.

Eva: En todo caso yo creo

que lo de evidenciarlo en clase, decir, «es que las chicas no hablan» tampoco es efectivo. Yo lo digo desde mi punto de vista; el de alguien que no participa. A mí me da mucha vergüenza hablar y simplemente porque me lo digan no voy a empezar a participar, hay que generar algo, estoy pensando cuándo han hecho que yo participe más en una clase y es cuando se coloca la clase de otra forma, cuando se hacen grupos más pequeños, cuando son temáticas que me tocan mucho... pero porque me digan que hay que participar no lo hago.

Yera: Yo ahí veo lo de la responsabilidad política que tú planteas, Pablo, porque también es ser consciente de que cuando no hablas es otro / a que habla por ti.

Pablo: Ahora dándole otra vuelta estoy pensando que en la universidad estoy siendo paternalista pensando que las chicas no hablan. A lo mejor no hablan porque siempre habla ese chico antes que ellas, que es el que no las deja hablar.

Vito: Pero no es tanto que no las dejen hablar, sino lo cómodas que están.

Eva: Yo creo que va unido todo, cuando no te han dejado hablar muchas veces, igual ya dejas de intentarlo.

Pablo: Pero muchas veces estamos culpabilizando a las chicas y es verdad que hay cierto

modelo de chicos que hay veces que no te dejan ni acabar la frase y ya intervienen, ¿no? Ya no es que las chicas no quieran hablar sino que no se les está dejando el espacio. Hay alguien que se lo está anulando.

IV. Durante el tiempo que dure este contrato, me comprometo a relacionarme con los otros cuerpos en condiciones de estricta igualdad, asimismo renuncio al uso de cualquier privilegio derivado de mi origen étnico, mi clase social, mi movilidad corporal, color de piel, altura o peso corporal.

V. Por último, me comprometo a expandir mis gustos y a trabajar la atracción hacia personas y cuerpos que desafíen las nociones de bello y correcto a las que me he acostumbrado y me han educado desde mi nacimiento.

El presente contrato es válido por una duración de..... días (renovable).

En.....a.....de.....de.....

Firma

- I. Voluntaria y corporalmente,
yorenuncio a mi
condición asignada por la ciencia médica al nacer
de hombre o de mujer. A todo privilegio (social,
económico, patrimonial) y a toda obligación
(social, económica, reproductiva) derivados de
mi condición sexual en el marco del sistema
heteronormativo naturalizado.
- II. En relación con mi renuncia a esta condición de
hombre o de mujer, me comprometo a cambiarme
el nombre por uno que pertenezca al género
normativo contrario. Me llamaré y me llamarán
con el nombre de mujer que elija en caso de haber
sido asignado como hombre al nacer y viceversa.
- III. En mi nueva posición me comprometo a no usar
ningún complemento en relación con mi vestimenta
y corporalidad que venga marcado por la
distinción de género.

En los talleres queer del CA2M, desde el curso 2014–2015 introdujimos una práctica en la primera sesión que consistía en la firma de un contrato (¿hay algo más performativo que eso?). Con el fin de desestabilizar el concepto de normalidad imperante tomamos el Contrato contrasexual de Paul B. Preciado y lo convertimos en un contrato contra-normal que entregábamos en las aulas para que voluntariamente quien lo deseara y por el tiempo que quisiera firmase el documento y cambiase algunos aspectos de su identidad que se daban por estables, fijos y esenciales.

01.09.2009



06.11.2009



21.11.2009



27.01.2010



24.04.2010



24.04.2010



01.09.2010



02.07.2010



09.07.2010



01.09.2010



27.11.2010



16.03.2011



30.06.2011



01.09.2011



01.10.2011



20.12.2011



10.01.2012



11.05.2012



25.03.2012



26.01.2013



08.03.2013



08.03.2013



1.07.2013



23.04.2013



16.02.2013



08.10.2013



17.12.2013



26.11.2013



03.01.2014



15.11.2013



07.02.2014

HACER
VIDEOCLIPS
ES
BUENO
PARA LA
TOS.

12.03.2014



18.06.2014



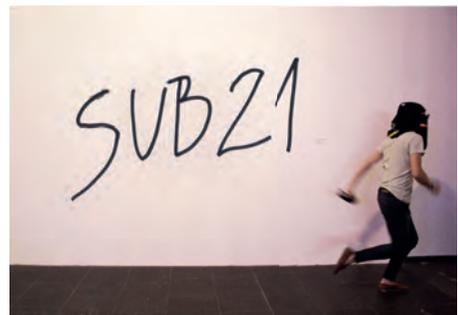
07.03.2014



08.04.2014



01.09.2014



18.10.2014



12.02.2015



03.03.2015



14.03.2015



10.01.2015



26.02.2015



22.01.2015



27.03.2015



14.02.2015



03.03.2015



14.03.2015



03.04.2015



08.04.2015



14.04.2015



14.04.2015



15.04.2015



23.05.2015



17.04.2015



08.06.2015



01.06.2015



17.06.2015



08.06.2015



25.06.2015



25.06.2015



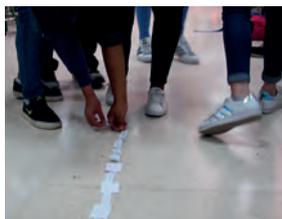
13.07.2015



19.09.2015



17.02.2016



24.02.2016



17.02.2016



17.02.2016



12.03.2016



19.03.2016



19.03.2016



08.07.2016



4.06.2016



Boceto para sueño y mentira de
un ministro de Educación y Cultura
con coro infantil*

Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto

MINISTRO

No hacerse notar. Hormiguita hacendosa, me cambié de turno para que las manifestaciones y las carreras por el campus no mancharan mi expediente impoluto. Yo no era hijo de nadie importante.

NIÑOS

El franquismo no le gustaba, él no era hijo del régimen. Los jóvenes como él, con una mirada más demócrata cristiana, sabían que no se podía ganar la batalla de la crítica sistémica de los años sesenta manteniendo el soniquete del NO-DO. Él intentó cambiar el sistema desde dentro, en un equilibrio moderado, pero lo que encontró fueron más y más discursos permeados por la arenga militar y la misa en latín. No era su momento. Y entonces, fundó una empresa.

MINISTRO

La gente es tonta. En una sociedad deseducada como la España de los años setenta, eran como niños pequeños. Pero era de prever que iban a dejar de serlo. Mujeres e hijos de obreros en la universidad. La realidad es compleja. Yo les diré lo que tienen que pensar.

ESPECTADORES TELEVISIVOS

Mira la tensión sexual, tremenda, espectacular entre ese tertuliano y esa tertuliana. Es una sorpresa fantástica porque la crispación no es nada erótica. Ella fascista enseña pierna, al ritmo de las peroratas simplistas que lanza a su audiencia. Él parece muy abierto, siembra gracietas y ocurrencias, alimenta el titular y la mención del día siguiente.

MINISTRO

La tele así en directo, ya solo la ven los pobres incultos.

NIÑOS

Todavía no hemos nacido y tenemos ante nosotros al prohombre que nos regulará y nos objetivizará.

MINISTRO

Lo he conseguido. Ya puedo ser yo mismo porque he recibido la llamada. Tengo el poder, el título y el maletín de cuero. Cuando voy por los pasillos del ministerio mis hombros tocan de pared a pared, mientras delante de mí va un ujier metiendo a la gente en los despachos. Hay que darse prisita. Me han dado las órdenes. Mi ley va a ser la de la excelencia, la calidad, de los mejores, del mérito y el esfuerzo. Se van a enterar.

JÓVENES NORMALIZADOS

Yo soy español, español, español. Hay que españolizar a los españolizables todo lo españolmente posible. Los chicos somos muy chicos, hablamos muy alto y no somos ni tías, ni niños, ni maricones. Y nos interesa mucho si Messi tiene diarrea y noticias de semejante calado. Al pie de los diarios deportivos salen tías que están muy buenas. Las chicas somos muy femeninas y discretas. El pelo lo llevamos liso y largo, con pendienteitos. Ay, no sé, qué asco me dan los raros. Hacemos así y le damos un aire al flequillo.

MINISTRO

No me interesa mejorar los resultados para todos, me interesa mejorar el marco para los españoles de bien. Olvídense de la escuela igualitaria y esos sueños caducos, esas utopías imposibles. El instituto de pueblo, el instituto de barrio, lo vamos a mantener pero como algo meramente asistencial, para que esos chicos no anden por la calle. Esa mayoría de insectos desinformados tienen lo que se merecen. Y ni siquiera votan. Mi punto de apoyo es el individualismo, las aspiraciones pequeñoburguesas crediticias instaladas en el fondo de cada cerebro de adosado. En la ensoñación de que nos salvemos yo y los míos, al igual que en el tema de las pensiones, está el negocio. ¿Os acordáis de las películas americanas de los años noventa en las que los padres hablaban de la cuenta del banco en la que guardaban el dinero para la universidad de sus hijos? Pues ya vivís en ellas, qué guay, con los trayectos en coche a comprar el pan, al Mercadona, al centro comercial y todo. A vosotros os sometimos con los créditos para vivienda. A vuestros hijos, con los préstamos para estudios. Tranquilos y deudores, vuestra

brida en nuestra mano, como ha sido siempre. Alguno llegará a algo, que siempre habrá algún chaval que programe una buena app, otra que con cuarenta años y dos hijos llegue a tener una beca de 600 euros en el CSIC, alguna profesora asociada de universidad cobrando 400 euros. Eso es bueno, alimenta el sueño, y a nosotros no nos lo quita.

NIÑOS

El ladrillo de los noventa fue el paraíso de la deseducación. La escuela no podía retener a esas masas de chavales que a los dieciséis salían a precarizarse.

MINISTRO

En la momentánea soledad de mi despacho, al caer la tarde, imagino planes de ampliación urbana de miles de viviendas. La concesión del único colegio del barrio a una orden que segrega por sexos. El concejalillo de distrito se llevará sus migajas, claro. No será un problema, lo estará deseando. Sonríe al imaginarme a tu tía, esa que fue trotskista de joven y te dio a leer los primeros libros de Hesse, y que ahora en su plena libertad argumenta que llevará a su hija a ese colegio porque los chicos y las chicas evolucionan de forma diferente. Cuerpos y mentes de mujeres reglamentados para que jamás vislumbren su orgullo y su poder.

Marea verde, decís. Qué pereza me dan todas esas profes de biología llorosas con canciones de cantautores. Como en las películas de Cecilia Bartolomé, fotogramas de malas caras y jerséis baratos. No veo esos enemigos para toda la vida por ninguna parte y si hubiera alguno, seguramente llevará líquido inflamable, piedras en la mochila, llamando a brechas en la cabeza y rodillas en la espalda. ¿Pero estos qué pretenden? Si llevan a sus hijos a una concentración a las puertas del instituto o a la huelga, no esperarán que les dejemos juntarse para construir una imagen con potencialidad política, de afecto e identidad colectiva. Prefiero que la imagen que circule sea la del momento de máxima aceleración de la porra de un policía de noventa kilos cuando impacta contra el muslo de la chica con su pelo feo, muy poco femenino, pañuelo al cuello y camiseta.

Ponemos en un papelito muy legal que los profesores son autoridad. Luego difundimos a los medios que cuando protestan porque trabajan más horas es

porque son vagos e insolidarios. Que no están muy capacitados, no se saben los ríos de España o qué es eso del Siglo de Oro.

NIÑOS

Efectivamente, nuestros padres y profesores se compran menos cosas y menos ropita. Igual la oportunidad de una crisis no es el negocio, sino la reinención y el decrecimiento. Algunos no se politizan hasta que les pasan cosas personalmente. Pues ya nos están pasando. Deberíamos ir con ropa aún más vieja, coches más viejos, tirar el coche, no ir a la peluquería. Lo que no se esperaban es que la salida iba a ser la solidaridad, estar más juntos.

MINISTRO

¿Acceso al conocimiento? Vamos a atiborrar a los niños a contenidos. Eso sí, que quede claro: conocimiento es solo lo que nosotros digamos. Y luego les vamos a hacer una prueba. Y esa prueba va a estar ahí en el horizonte, todo el rato, nadie va a poder pensar en otra cosa. Así nos meteremos en las clases y les forzaremos a hacer lo que decimos que tienen que hacer. Los contenidos como excusa, porque para nosotros no son más que la excusa para el sometimiento. Los niños de buena familia o que saben lo que les conviene, se someten. Premonición y atisbo del mundo laboral. Si tienes una adolescencia rebelde te darás una buena patada en el culo a ti mismo. Siempre tienes la opción de hacer una formación profesional de las de pagar por trabajar, haciendo el trabajo de otro que está en paro. A lo mejor es hasta tu padre, es gracioso.

NIÑOS

Negar los deseos y anular sentimentalmente separando de la familia a los vástagos de la clase dominante ha parecido funcionar desde los internados victorianos para criar psicópatas. (De lo que no vamos a hablar es de si se metían mano por las esquinas).

Toleráis esa violencia que nos da miedo por las noches, la violencia de los precarios contra los precarios. Y si esta no se da ella solita fruto de la desesperación, no pasa nada, tenéis la capacidad de crearla de la nada, porque sois violentos por dentro y pagáis a otros para que

nos violenten con imágenes, gritos o esposas. Pregoneros baratos y mediocres a vuestro sueldo. Una pregunta que se nos viene a la cabeza: ¿estaréis dispuestos a vivir con las consecuencias cuando lleguen los precarios furiosos al umbral de vuestra casa? No contestéis, ya conocemos zla respuesta.

MINISTRO

Esa estiradita legisladora, qué bien cumple su cometido. No ha hecho otra cosa en la vida que ser militante del partido y se aferra a una juventud ya perdida en el carmín que se destiñe en arruguitas alrededor de la boca. La legisladora teñida de rubio que sube la ratio y luego dice en el telenoticias: «esto no afectará a la educación de sus hijos y nietos, señores [ignorantes], señoras [deseducadas]»; que cuando un profesor se pone enfermo, tarda 15–20 días en poner un sustituto; que cuando aquella profesora se puso malita de verdad, se lo puso difícil y solo cuando se plantó con su calva y su silla de ruedas en medio de la oficina aceptó que la mutua le pagara la quimioterapia; que en esa misma oficina, le dice a otra profesora de música o plástica que mejor no pida la excedencia por enfermedad, que podría no tener vacante a la que volver, que está sujeta a las necesidades de personal. Su inspección educativa permite colegios que hacen trampa, que parecen un anuncio de El Corte Inglés en los que no salen diversos, ni de otro color. Y con todo lo que ahorras, algunos encuentran dinerito para tramar algo.

NIÑOS

La prensa progre cae en la trampa, dedicando párrafos a las horas de religión y a buscar la foto en las manifestaciones. Los papás y las mamás no se han enterado. Nos están atacando. Esta es una lucha de clases desde arriba y ellos la están ganando. O eso parece.

MINISTRO

El viernes me soñé. Estaba la calefacción demasiado alta, creo. Intentaba en sueños abrir los ojos y no podía. Sentía estar tras el murmullo de una cascada, densa, untuosa. Mi cara tenía que atravesar esa cascada de lo que yo sabía que era mierda. No recuerdo el olor pero tenía la certeza.





(9)



Abro los ojos y me siento limpio. Visualizo una montonera de veinte mil cuerpos de profesores. Alguien utiliza los restos de un pupitre para encender la pira. Me he vuelto a quedar dormido.

(El coro de niños hace la ola)

MINISTRO

(Paseando por el MNCARS)

Por momentos se os olvidaba que también era ministro de Cultura. Y que la derecha de este país tiene una lógica del enemigo muy arraigada, con la escenografía histórica del exterminio real que ya cometimos sobre vosotros, estúpidos. Utilizamos la amenaza de la violencia, del pronunciamiento, porque ya lo hicimos antes, de verdad. Sabéis que lo podemos volver a hacer. ¿Qué queréis? ¿Que encima os demos dinero para hacer vuestras peliculitas y vuestros teatrillos? ¡Qué agradecidos los artistas, que se creen que pueden decir lo que les dé la gana sin consecuencias! Métete en la calculadora online de tu pensión en la Seguridad Social, ya verás la risa que te va a dar.

(El coro de niños se pone una careta de ministro)

MINISTRO

Ah, la oportunidad definitiva. Cucurucucú como un pavo real hinchado de poder. Los memes que circulan por las redes sociales ya transitan por mis tripas desde el desayuno, nutriendo mi manía persecutoria. Ordeno dos o tres cosas imposibles a una subordinada. Me importa poco que no duerma esta noche. No se puede gustar a todo el mundo y yo sé muy bien a quién quiero gustarle. Esas primeras miraditas en tu despacho, en mi despacho. Miraba mis propias manos sobre el fondo turbio de la madera de ébano. Me ponía un poco cachondo el olor a vetiver que esa mañana emanaba entre la camisa y el cuello. Me decía que algo había, que agua llevaba.

Tantos planes y esfuerzos pasan ante mis ojos. El sacrificio académico, la distancia familiar, los errores y sus enmiendas, el barbecho del partido, la construcción del personaje. Ahora es el momento de pegarle el barquetazo al régimen. Cariño, tú que eres la segunda

mayor fortuna de nuestro gobierno, a cuyo querido abuelo el mismísimo general regaló la franja costera.

Nuestro amor lagarto se pasea por París.

NUEVO MINISTRO

Miren ustedes, yo soy un noble y para nosotros, los profesores siempre han sido parte del servicio. Melancólico, afirmo ante un foro de representantes diplomáticos y empresariales que el problema es que hay demasiada gente pobre en la universidad. Aunque parezca una caricatura, después me fumo un puro mientras bajo un palmo la luna tintada de mi coche oficial. Una perroflauta en bici me mira desde un stop como si me reconociese. Si es que a este paso ya no vamos a poder ni salir a la calle.

GENERACIÓN X

Un descuido. Se os fue la mano. Las hijas del panadero, los chavales de aquel pueblo perdido fuimos a la universidad, en una anomalía histórica. Por eso no queréis que nuestros hijos vayan. Porque nuestra cabeza amueblada no nos la puede quitar nadie. Sí, nos sale el ramalazo individualista a veces porque nuestro marco es el capitalismo.

EXPERTO

(Recepción en el Ministerio)

A ver, a mí realmente no me gustaba dar clase. Con eso de la educación obligatoria hasta los dieciséis, me parecía que los chavales ya no eran como los de antes. No es que yo sea muy mayor, pero siempre he sido un poco reviejo de espíritu. Vi delante de mí varias décadas de quemarme en aulas de pueblo con chavales sin orden ni disciplina, sin respeto ni decencia... Yo soy un tío listo, de esos que siempre tienen razón y que escuchan poco. Oye, que vi un nicho de mercado y lo aproveché. Un experto en los medios. En el centro-derecha mediático había un vacío de intelectuales orgánicos de buen ver. No había demasiada competencia. Mandé todas las señales que pude de que ahí estaba para lo que me llamasen. Para dar sello, soporte y corroboración, desde la seriedad y una estudiada pretendida no alineación. Estudié vídeos

en youtube de cómo lo hacen en Estados Unidos. Hay que dejar siempre alguna idea provocadora y esperanzadora del orden, que aproveche el desasosiego y la nostalgia. Como lo de educar a los estudiantes como soldados o pagar a los profesores según una productividad arbitraria y tecnocrática. Si convertimos aún más a los directores en cargos políticos y jefes de personal, ya sería la bomba. No soy un ingenuo ni me están usando para sus fines. Cuando me llama el nuevo ministro, sé que es para darle un barniz intelectual a su mirada aristocrática. Disfracemos de modernidad reformadora la reconversión ideológica. Como un castorcito hacendoso, voy royendo con mis dientes la presa del neolenguaje de la libertad de elección de centro, que los padres blancos de clase media tengan derecho a elegir que sus hijos no vayan al colegio con latinos, árabes, pobres, conflictivos. No me venga a casa la niña con un novio negro. Que aprendan la distinción. Innovación educativa, aprendizaje cooperativo, bilingüismo, sí, pero para los ricos. Distinción sobre la distinción. Habilidades laborales que reconfirmen que sus hijos valen más que los otros.

EXMINISTRO

(Interviene por videoconferencia)

He dejado mi huella. Diseñé con éxito mi propio éxito. Ahora tengo finalmente lo que bien merezco. Reconocimiento, ganancias y tranquilidad fuera de foco, lejos de la actualidad. Que me vayan olvidando poco a poco. Por cierto, que sepáis que los militantes jóvenes del partido no valen para nada, ninguno.

NIÑOS

Por la mañana cabezas y cabellos recién peinados, algunos no han desayunado. Daphne, Kepler. Que te cuenten bien un cuento produce cosquillas en el cerebro. Cuando tengamos a nuestros hijos e hijas sabrán quién es el enemigo. Por tenerlo claro, más que nada.

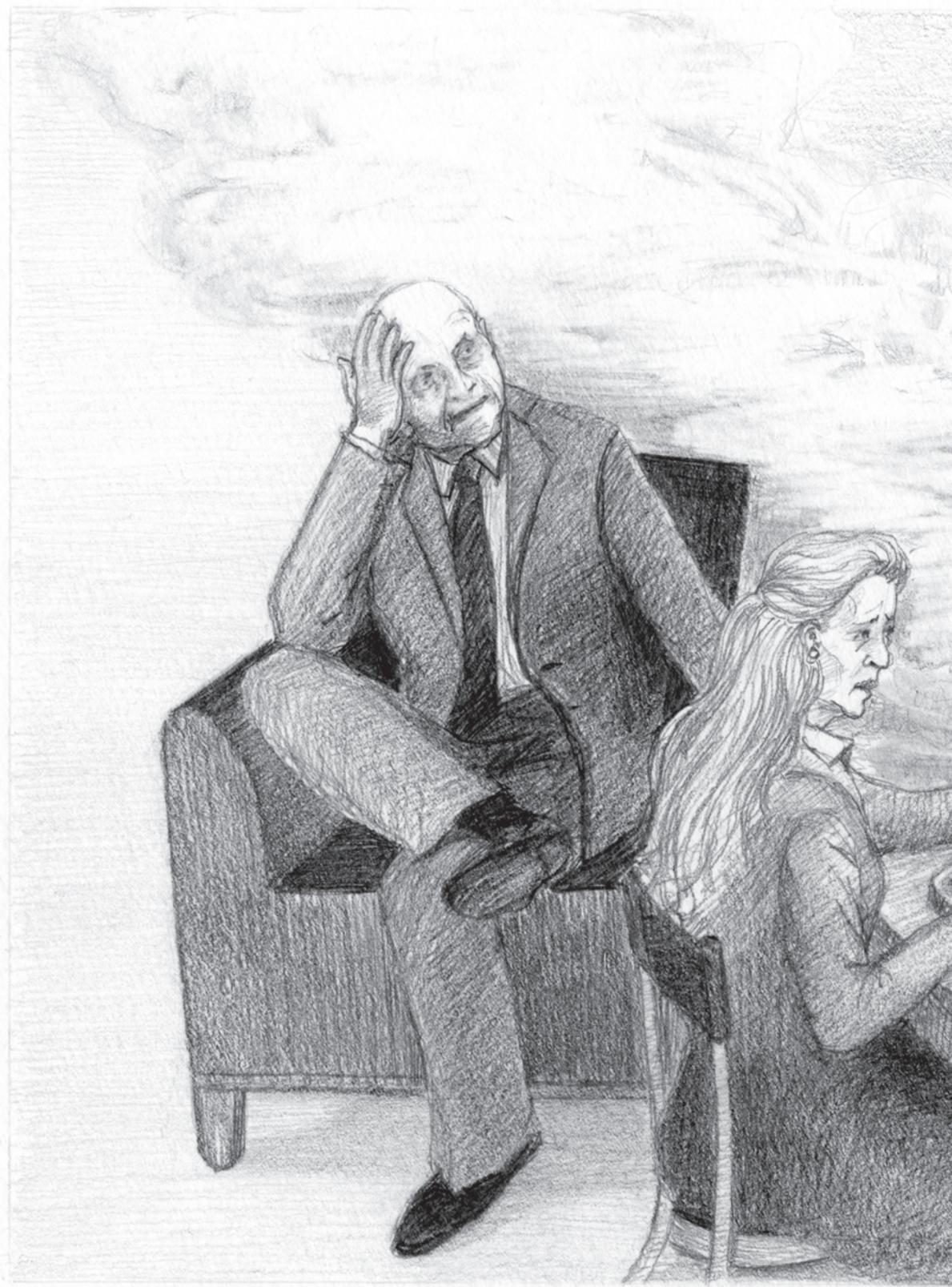
Sudan las sienas. Nos entretenemos y nos hacemos amigos del alma.

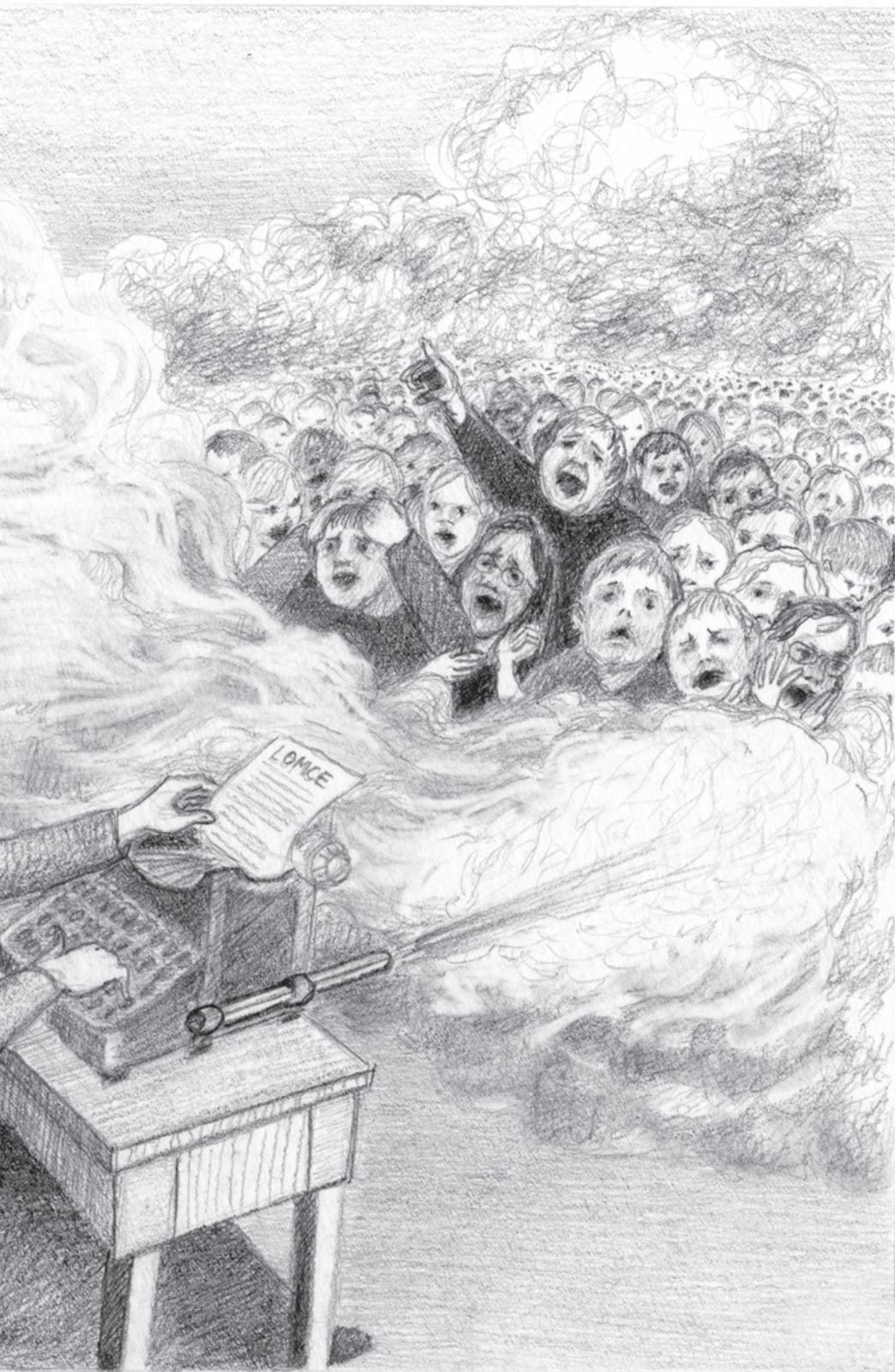
Os vamos a decir un secreto. El tiempo va en vuestra contra. Os estáis muriendo. Os habéis salido relativamente con la vuestra, enriquecido y llevado

un estilo de vida que no van a tener vuestros hijos ni vuestros nietos. En el fondo hasta ellos os importan un pimiento. Porque creísteis que pertenecíais a la élite, pero ahora os dais cuenta de que no era tan así.

Podéis escribir 378 páginas del BOE con estándares de aprendizaje porque en el fondo seguís pensando que los profesores son el enemigo, que cuidadito con lo que hacen dentro del aula cuando se cierra la puerta. Esa puerta con una ventanita de cristal, para que se vea lo que pasa dentro, para hacerla grande con vuestras manazas y poder entrometeros. Nuestros profes son más listos. Se están formando, sí. Pese a que les habéis quitado dinero, habéis saturado sus clases, no ponéis la calefacción, portándoos como desahuciadores de la escuela. Les habéis robado su tiempo de vida, pero ellos no se dejan. Porque les importamos. Y cierran la puerta de la clase y son capaces de que esta sea un paraíso, un nuevo relato, en el que vuelve a dar igual que nuestros padres sean o no universitarios, que tengan trabajo, que pueda hacer los deberes en una habitación sin la televisión encendida con el maldito Disney Channel sexualizando y haciendo sentirse fea a mi hermana pequeña. Que mis padres estén en casa. Que haya libros en mi casa. Que tenga casa. Nuestros profesores se sacuden el papeleo y aguantan trabajar el doble mientras despiden a compañeros, con una tristeza que no nos transmiten. Se sienten responsables de ponerse al día en otros aprendizajes y otras inteligencias, y ponen el alma en que el aula saturada sea un espacio de excepcionalidad.

Nuestras profesoras, que nos muestran imágenes del mundo y sus representaciones, que nos las evidencian como constructo que nos hace por dentro. Pretendéis robarnos la educación artística de la enseñanza obligatoria. Vuestra ley de educación recoge la creatividad únicamente como valor empresarial, tratando de acotar el desarrollo de nuestra capacidad creativa al marco de lo explotable en términos productivos, una cosa así como de programa de Punset sobre educación en el que solamente salen niños blancos pijos de uniforme que casi te imaginas ya en una selección de personal del futuro. Ah, sí. Hablamos así, duro, porque a veces el lenguaje académico no es más que una túnica que envuelve los disimulos del elitismo o la negación de clase. Hasta el acento hay que negarlo si eres hijo del precariado. Si no sabes que se puede ser tipógrafo, script, paisajista, comisaria de exposiciones, es complicado que se te ocurra serlo.





La educación obligatoria es la capacitación mínima para ejercer una ciudadanía responsable. No damos plástica para ser artistas. Es una ventana a lo humano. Los humanos hemos tenido mucha necesidad de hacer arte, cosas con la cabeza usando las manos, expresarnos en las condiciones más extremas. Son los símbolos, las sociedades y los valores de las culturas humanas los que se reflejan y se cambian en él. Esta es nuestra única oportunidad de una alfabetización audiovisual que nos dé herramientas para cuestionar qué nos hacen pensar, sentir, creer y ser las imágenes por dentro, qué es lo que pretenden de nosotros, quiénes las emite y con qué fin. Nos la habéis limitado a los doce años. Pero somos vivos.

Somos el futuro y lo vamos a hacer mejor que vosotros. Nunca diremos que la sensibilidad es de débiles. Ser sensible para recoger datos, para ser empáticas, para ser creativos buscando una solución distinta a un problema, anticipando un mundo distinto a este mundo enfermo. Hay un enorme disfrute esperándonos en ver y hacer arte. Lo de todos nos importa, lo de todos nos apela.

Esta es una obra de ficción. Cualquier semejanza con la realidad es pura coincidencia.

* En otros momentos hemos articulado de forma más académica y de «ensayo crítico» nuestro diagnóstico sobre los recortes educativos, la planificación y el diseño neoliberal de la sociedad, principalmente en *Misterio de Educación*, Biblioteca YP, Barcelona, YProductions, 2006; y posteriormente en «Reconversión educativa, reproducción de clase. Lo que escapa al cálculo: una actualización de *Misterio de Educación*», en *Arte y Políticas de Identidad*, vol. 4: *Arte y Educación. Pedagogías Críticas*, Universidad de Murcia, 2011. Ambos son de libre acceso en internet.

En los últimos años, especialmente a partir de los recortes, la puesta en marcha de la LOMCE, de las reformas universitarias y de la formación profesional, se da una toma de conciencia generalizada de la amenaza fehaciente sobre la educación igualitaria y se producen las consecuentes movilizaciones. Si bien es cierto que podemos encontrar desde entonces una enorme producción crítica sobre los efectos de la misma, los debates y propuestas más interesantes, aquellos que proponen no una simple vuelta atrás sino una ambiciosa evolución hacia un sistema más democrático y participativo basado en la innovación metodológica, han quedado demasiado invisibilizados y limitados al ámbito de ciertos agentes culturales y docentes ya sensibilizados, pero no se han extendido a toda la comunidad educativa (incluyendo a padres, madres y alumn*s) que sin embargo sí se ha visto sepultada por una enorme ofensiva mediática que trata de legitimar e imponer un discurso único con relación a la educación que abandone definitivamente el horizonte igualitario, tanto en términos de acceso como de oportunidades. En este sentido, es simultáneamente llamativo y sintomático que hayan sido precisamente varias instituciones artísticas (como el propio CA2M a través del proyecto Las lindes y el resto de su trabajo desde el Departamento de Educación) las que han acogido, cuidado, visibilizado y difundido estos debates y prácticas. Una vez más desde la autonomía del arte se acogen debates

prohibidos en otros ámbitos. Ya hemos explicitado en diversas ocasiones nuestra preocupación respecto a que la expulsión de lo artístico y de una imprescindible alfabetización audiovisual de la esfera de la educación formal, no podrá en ningún caso compensarse desde el trabajo educativo realizado en las instituciones artísticas que no disponen de los medios y los tiempos para poder acometer tal labor, y que no tienen a su alcance atravesar cotidianamente las vidas de los niñ*s y jóvenes como sí lo tienen las instituciones educativas. Por ello, es fundamental que el proyecto a futuro de dichas instituciones artísticas sea colaborar activamente con la comunidad educativa en la defensa y el desarrollo de nuevos modos de educación artística normalizada, para todos, que establezcan nexos y colaboraciones entre prácticas artísticas y nuevas metodologías educativas, que permitan a nuestra sociedad avanzar hacia una educación crítica, creativa, igualitaria y liberadora.

Como artistas, profesores de secundaria y productores culturales interesados en procesos de aprendizaje liberadores, hemos considerado que nuestra aportación a este volumen podría sumar lecturas desde un lenguaje estético distinto. Que nos preguntase: ¿qué tipo de texto soy?, ¿qué complejidades vamos a tener que pensar y sentir en los próximos tiempos? Este texto es un trabajo artístico, que puede derivar en otros en el futuro, adaptándose y modificándose de diversas maneras.

Ningún día sin estética

María José Ollero

Pasamos buenos ratos, echando pan a los patos
— Ilegales

Producimos estética constantemente, sin parar, ya que cualquier cosa que hagamos con nuestro cuerpo y nuestra experiencia, genera estética. Esto sucede si pensamos en una estética entendida como *aisthesis*, tal y como era concebida en sus orígenes.

Para los griegos la *aisthesis* no designaba los productos u objetos generados en la esfera del arte, el diseño o la cultura sino que daba nombre a la amplia y rica «experiencia sensorial de la percepción».¹ Sus fuentes se hallaban en la realidad, en la materialidad y por supuesto, se ocupaba de la corporalidad ya que los sentidos ejercían de puertas de entrada de la experiencia hacia nuestro interior, la cual una vez incorporada y aprehendida, conformaba nuestras respuestas ante el mundo, quedando así estética y ética totalmente fusionadas. Esta sensibilidad reflexiva se situaba en el umbral que marcaba la transición entre nuestro interior y el cosmos, de esta manera podríamos afirmar *nulle die sine estética*.²

Si hacemos un ejercicio de imaginación pensando en contaminar el presente con esa *aisthesis* primigenia, ¿de qué estaríamos hablando si lo hiciésemos desde la educación? Podría incluir y se impartirían contenidos tales como la ocupación, la gestión y el uso del espacio con nuestros cuerpos, o la importancia de la escucha a tu vecino quejicoso, o cómo pasar la jornada elucubrando alrededor de un tema sin llegar a tocarlo, solo rodeándolo. Practicaríamos la improductividad y hasta la inutilidad, o aprenderíamos a perder igual que a incorporar la pérdida en nuestro día a día. Probaríamos a comunicarnos en la distancia de maneras inéditas e inventaríamos nuevas conexiones afectivas tanto analógicas como tecnológicas... en definitiva, trataría asuntos sobre cómo experimentar otras tentativas de aproximación a nuestro conocimiento sobre el mundo.

Desde hace más de dos siglos la antigua *aisthesis* se encuentra reducida a ciertos productos y objetos acomodados al ámbito cultural, artístico e incluso técnico en el que nos desarrollamos. Hasta ahora se ocupaba del estudio de las cosas bellas,

1 Buck-Morss, Susan, *Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte*, Madrid, La Balsa de la Medusa, 1993, p. 25.

2 La frase modificada proviene del dicho atribuido a Plinio El Viejo «nulle die sine línea». Una de sus múltiples interpretaciones podría referirse a que no existe ni un solo día en el que no escribamos una línea en la historia.



denominándose estética. Sería deseable actualmente, una vuelta a la ampliación de sus límites y al uso de aquel conocimiento sensible de la realidad que diese pie a practicar una sensibilidad expandida en el contexto educativo.

Si pensamos en la actualidad y posicionados en el espacio escolar, a veces la producción plástica, visual, poética, musical, representacional, etc., es fabricada en cantidades industriales, profusamente, a la velocidad que exigen los planes educativos. ¿A dónde va a parar toda esa producción cotidiana cuando salimos del aula y se cierran las puertas? Es una creación que rebosa, que a veces no se ajusta a ningún contenido y se resiste a cualquier continente estándar. Comprobada esta gran producción de experiencia creativa diaria, resulta paradójico que se acote cada vez más su campo de actuación, se reduzcan los tiempos relacionados con su práctica, se desprece su capacidad de producción de conocimiento y no adquiera mucha más presencia en nuestro entorno vital.

Siguiendo con el juego de la imaginación podríamos pensar en algunas tipologías de estéticas en las que nos desenvolvemos actualmente y en qué consecuencias generarían en un futuro poco optimista, en el que la mercantilización de todas las parcelas de nuestras vidas hubiese ocupado cada resquicio de nuestro ser y estar en el mundo.

Mucha de toda esta producción generada en los espacios educativos va a parar a las paredes. Se trata de pasajeras experiencias sensibles colgadas en los muros, que se pueden pegar y se sostienen con un simple papel celo. ¿Qué experiencias visibilizan estos soportes improvisados cuando los planes educativos nos presentan unos modelos a seguir, nos marcan las líneas, definiéndonos cada vez más los contornos del producto hacia el que tenemos que tender? La escuela se dirige así hacia modelos esencialistas productores de exclusividad y exclusión. Aferrada al utilitarismo se desplegaría aquí una *estética de la rotundidad* derivada del miedo a la incertidumbre, consignada esta desde los poderes socioeconómicos. Es la que se impone sin dejar resquicio a ninguna grieta para imaginar algún posible fuera de campo. Como tampoco da cabida a ningún hueco, porque allí donde se piensa que hay uno, rápidamente acudimos a rellenarlo, en la confusión en la que nos encontramos y sin saber a qué atender, si a la fraternidad de las plazas o al mandato de los mercados de las profesiones con futuro.

Pienso en qué tipo de experiencias se introducirían en el aula si atendiésemos a estos mandatos, si fueran experiencias que tapan

o desvelan, si construyeran un sensible que oculta o descubre. Y cuando por fin aflora esta creación por las paredes, ¿cuánto ocultamos al exponerla? Si nuestros fines se convierten en acicalar espacios, ¿se sustraerá mucho más mostrando? Mi opción pasa por afianzar la invención y la exhibición como arma para movilizar preguntas que desactiven la *convalecencia estética* en la institución escolar y contrarrestar el relegamiento de las prácticas críticas. Indaguemos la trama visual de las experiencias activadoras para que su devenir no sea ornamental y colmado de acciones desproblematicadoras.

Hoy cuando padecemos la exigencia de eficacia con resultados exitosos, nuestra tarea se asemeja a la producción industrial. ¿Qué experiencia sensible entra o se imparte en el aula y como consecuencia cuál surge o se manifiesta? Si son idénticas la que se imparte y la que surge, si esencialmente son la misma, si aun habiendo pasado por otras cabezas y cuerpos no ha habido transformación alguna, estaríamos hablando de una *estética serializadora*. Exprimidos desde las administraciones para alcanzar unos logros, surge una decoración cuanto más parecida al modelo propuesto, mejor, en la que la medida es cuestión de distancias, cuanto menos medie más eficaz será la tarea. En este caso podríamos denominarla *estética sin travesía*, es decir con un trayecto corto y sin haber recibido ninguna influencia.

Por otra parte, toda esta gran producción de ejercicios y prácticas hasta ahora considerada como vehículo y proceso, bajo la presión de una enseñanza mercantilizada podría terminar imponiéndose como fin. Aquí practicaríamos la *estética teleológica* que llevaría la instrumentalización hasta unas cotas tan altas que elevaría las láminas al estatus de autónomas. ¿Deberemos exigir entonces autonomía para las láminas, según nos reclame la idoneidad normativa?

La institución escolar sufre también el apremio por unos resultados que la autoricen para ser competitiva, que permitan permanecer en un puesto aceptable del *ranking*. Si buscamos una imagen impoluta, rutilante, sin tachaduras ni borrones ¿hasta dónde cala esto en nuestro sensorio? ¿Tiene cabida el error si no es para despreciar sus manifestaciones o fabricar una economía de lo válido? Al diseñar una pedagogía estética de lo intachable y lo acertado, transformándola en vehículo de propaganda, caeremos en el adiestramiento de una *estética votiva*, de ofrendas al mejor postor.

Después de plantear algunas situaciones e imaginar las consecuencias de algunas maneras de producir, cabría hacerse

otro tipo de preguntas orientadas ahora hacia la transformación de nuestras condiciones de experiencia sensible. Podemos dar los primeros pasos cuestionándonos los límites para indagar hasta dónde fuerza mi experiencia. Si situamos esta premisa como el principio de una resistencia, nos pone en marcha para pensar en los sujetos sensibles actuales, indagando sobre qué cosas y condiciones nos afectan y por quiénes somos afectados. Una resistencia que ha de ser pensada también desde la escuela.

Actualmente el sujeto sensible ya no es el que cultiva el buen gusto o el que se ocupa de la belleza. A quien concierne hoy la estética es a un sujeto que no elude que nuestras condiciones sensibles han sido minadas. Vivimos condiciones de escasez y desprotección, con limitaciones impuestas al futuro. Es necesario escudriñar en el tejido de experiencia sensible en el que estamos inmersos para participar en la invención de nuestro entorno, desde cualquier posición en la que nos encontremos, aun habitando en la precariedad más absoluta o en las afueras desahuciadas de las pedagogías no mercantilizadas.

El cultivo del campo de la experiencia sensible en la enseñanza está acotado tanto por ser un espacio disciplinario como por venir propiciado por políticas educativas reduccionistas. Muchas de las dimensiones sobre las que construirnos son excluidas de nuestro quehacer diario. Es inevitable pensar que este sensible sustraído y delimitado se vuelva anestésico e ineludible llamar la atención sobre un sensorio en extinción. Si entramos en una fase más narcotizada de nuestro sensible debido a estas pérdidas, necesitamos valorar qué carencias sufriremos en este desalojo, como son las pérdidas de capacidades críticas, creativas, los despojamientos de subjetividades, desproblematizaciones, etc. Desde la escuela debemos construir, con la potencia imaginativa, unas prácticas estéticas concernidas y sería deseable con unos cimientos orientados hacia mundos colaborativos y de apoyos.

¿Cómo obtener conocimiento del sensorium?, o acotando la pregunta, ¿cómo extraer pedagogía(s) de estas prácticas? Cuestionándonos además si sería necesario habilitar un modelo para obtener pedagogías de lo sin concepto. Podemos encaminar la mirada hacia las actitudes, posiciones, comportamientos, prácticas, afectos, emociones, relaciones, resistencias, en la búsqueda de la gran multiplicidad de formas de experiencias sensibles.

¿Qué obtener que no se encuentre estandarizado o sustraído? Intuimos que en principio tiene toda la apariencia de la incorrección y por lo tanto de la incomodidad, con el peligro de llegar incluso

a la imposibilidad después de haber pasado por la autocensura. Por esto resultaría necesario no adecuarse a las formas de control, huir de la estetización y sí en cambio enredarnos con un inadecuado sensible que nos movilice a forzar nuestra experiencia.

Probablemente empezaremos a desvelar, permaneciendo en esa inadecuación acompañada a menudo de cierta inseguridad, con el desfase del que empieza a separarse de la corrección del discurso enlatado y que hace herida a lo ejemplar.

¿Para qué obtener conocimiento? Para expandir y desbordar las prácticas sobre el campo de lo sensible que cada vez más oprimidas se ven ajustadas a criterios de evaluación dirigidas hacia lo contable. Nuestro *sensorium* se encuentra traducido a números, moldeado a golpe de mercado de títulos, ajustado como un guante a las inversiones en futuros, la contabilidad de las finanzas y del mercado que cala hasta los huesos. No sé si tendremos que llegar a un entendimiento con lo medible, ya que corremos el riesgo de que nuestras prácticas se tornen paralizantes y adormecedoras.

Si seguimos perdiendo el frágil y escurridizo tejido de lo sensible, desatendido desde políticas extractivas, poco a poco nos veremos limitados a ejercer de ventrílocuos. Quizá necesitemos buscar el punto donde nos separamos del sentido del discurso dado, sostener esa posición donde las cosas empiezan a no ser lo mismo e insistir en el desacople necesario para que el otro pueda apelar a la inevitabilidad del presente; superar las condiciones de este presente definido por un sensorio suministrado desde normativas institucionalizadas, segregadoras, excluyentes para recuperar lo ocultado, maltratado y desaparecido.

Para unas nuevas prácticas estéticas no sirve no pensar en lo que nos rodea, en todo ese real que nos asalta y con el que tenemos que trasegar, ni abstraernos de los acontecimientos fabricando una simulación. No demandemos un sujeto-marca identificable, sí en cambio exploremos nuestras dificultades, contradicciones y desaciertos, percibiéndonos simultáneamente con la potencia de un *campo de posibilidades*,³ abierto a situaciones posibles e indagando incluso en el entorno altamente normativo cotidiano.

Recuperemos algo de aquella *aisthesis* —aun siendo conscientes de las dificultades actuales—, esa que se despliega en situaciones

3 Entrevista en la revista digital *A-desk* <http://www.a-desk.org/highlights/Una-conversacion-con-Irit-Rogoff.html> Irit Rogoff afirma: «El desarrollo del post-estructuralismo nos ayudó a avanzar en el marco de nuestra pregunta. Esta ya no es «¿qué es?», sino «¿qué lo hace posible?»». El sujeto sería siempre un campo de posibilidades en lugar de una entidad identificable.

como cuando en el aula nos toca analizar imágenes y entra en pantalla una fotografía con zancadilla, dándonos una punzada, haciéndonos saltar junto a la persona derribada, haciéndonos olvidar que es en diferido. O ese momento en el que reflexionando sobre fútbol, dando pequeños toques a un balón, exploramos nuestras identidades. Sentimos así, probando con esfuerzo, la dificultad de mantenerlo en el aire y descubrimos los valores que queremos cultivar, muy alejados del espectáculo que conocemos. O al trabajar la sinestesia cuando una alumna negra destaca *chocolate* como palabra favorita, con lo que podemos nombrar la tonalidad de una tez y damos cuenta de los colores del espectro a partir del color de nuestras pieles distintas sin recurrir a la paleta de los grandes genios. O cuando, en otro ejercicio, vivimos una encrucijada de afectos y querríamos impedir todo autoritarismo, o desamor, o enemistad e inventamos nuevas señales de prohibido, con lo que construimos unos nuevos códigos visuales trastocando rígidas clasificaciones para una nueva distribución del mundo más cercana a nuestros deseos.

Me aventuro a imaginar que esto tiene mucho que ver con la mirada cuidadora hacia la extensa y rica realidad, tarea imprescindible para empezar a mudar el horizonte dado y para aprehender, inventar y construir juntas nuevos sensibles.

De ida y vuelta

Marisa Víctor Crespo
Colectivo EnterArte

La cultura se ha convertido actualmente en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definan a sí mismas y definan su relación con el mundo.

—Henry Giroux, *Cultura, política y práctica educativa*, 2001

Entre las idas y las vueltas son ya unos años los que llevamos construyendo tejido. Los primeros pasos fueron unas sesiones de formación, después vinieron unas visitas guiadas y ahora caminamos en proyectos de reflexión conjunta. Del conocimiento entre colectivos surge el ajuste acertado de formación con conexión, una formación que nos abre campos y horizontes no muy fáciles de encontrar en otros lugares. Seguramente sean la escucha y la admiración mutua las que hacen que vayamos tranquilamente fraguando una relación entre el colectivo EnterArte¹ y el Departamento de Educación del CA2M. No ha sido necesario pasar por talleres de uso y consumo, ni explicitar que nuestra intención está en posibilitar procesos educativos y no en conseguir recetas ni aplicaciones. Muy lejos de todo esto hemos encontrado un grupo de personas con las que investigar, desde el enriquecimiento mutuo.

La experimentación artística es un elemento consustancial a EnterArte y aquí hemos encontrado un contacto directo con la contemporaneidad más avanzada, actual y de futuro, nada historicista. El encuentro con artistas nos abre a un diálogo tan necesario como ilusionante y nos ofrece cuestionamientos y experimentaciones nuevas que, al vivirlas como colectivo, generan vías para desarrollar otros procesos en nuestros centros educativos.

Dentro de los cuidados en esta andadura es posible que uno de los que más nos asegura la continuidad sea el del respeto en los tiempos. Por un lado, ante la vorágine de la inmediatez, que nos pisa los talones cada día, quienes queremos trabajar en colectivo sabemos de la difícil ecuación entre la necesidad de frenar y la de ir a buen ritmo; la información, la comunicación, las reflexiones... son procesos que ocupan su espacio y su tiempo. Por otro, están los

1 EnterArte es un grupo de trabajo del Movimiento de Renovación Pedagógica «Acción Educativa», constituido fundamentalmente por docentes. Queremos propiciar la reflexión, la investigación y la creación en el ámbito educativo para generar, gestionar y desarrollar proyectos innovadores de educación artística. <http://blogenterarte.blogspot.com.es/>

tiempos de las instituciones, en tanto que grupos humanos que han de ponerse de acuerdo y en tanto que relaciones casi siempre jerarquizadas y protocolarias que enlentecen las propuestas de innovación así como las sugerencias que se salen de los engranajes que ya funcionan por inercia.

Nos sucede que cuando desde CA2M o desde EnterArte lanzamos una sugerencia, una ida o una vuelta más, procuramos hacerlo desde el respeto al tiempo del otro colectivo, valorando esta necesidad como un aspecto importante para que los proyectos se fragüen. En algunas sesiones formativas con artistas hemos ido ajustando también estos tiempos, confiando en que el enriquecimiento está en la sesión en sí aunque la transferencia al aula no sea inmediata o incluso aunque, en algunos casos, no llegue a desarrollarse. Esa experiencia formativa nos permite construir conocimiento, construir identidad y realidad. La profundidad que adquieren estas sesiones ya les da el valor en sí mismas, aseguran un reposo de esos nuevos planteamientos que una artista nos propone y son un regalo para nuestro bagaje docente.

Es posible que otro de los cuidados con los que andamos en esta relación sea el de los lenguajes, un acercamiento entre los lenguajes del museo y los de la escuela; los de la investigación educativa y los de la experiencia estética; con la comunicación como objetivo siempre presente; explicitando términos, documentando procesos y desarrollando pensamiento. En definitiva, creando tejido y contaminándonos para desarrollar comunidad educativa en sentido amplio.

Explorando los caminos desde el museo a la escuela quisiera citar a Silvia Alderoqui cuando ya a finales del siglo pasado afirmaba:

El museo no es la escuela, posee potencialmente mecanismos propios para poder seducir al público, tiene que ser un espacio sugestivo donde no necesariamente las cosas deban explicarse como en la situación de clase. No hay únicas estrategias de construcción de conocimiento y el aprendizaje en el museo puede ser a la vez romántico, emotivo, activo, interactivo y reflexivo.²

Y aunque son muchos años de recorrido de los departamentos de educación en los museos es frecuente encontrarnos con visitas guiadas y conferencias más que con propuestas experimentales y comprometidas.

2 Alderoqui, Silvia (comp.), *Museos y escuelas: socios para educar*, Barcelona, ed. Paidós, 1996.

«¿Cómo puede percibir y vivenciar todo este potencial [refiriéndose al potencial del arte] un maestro que ha llegado al museo con su alumnado si se le ha relegado el papel de cuidador transportista?», se pregunta el profesor Ricard Huerta,³ apelando a las posibilidades de aprendizaje que se abren cuando la figura del docente toma un papel como mediador y motivador, como generador del vínculo entre la visita al museo y el currículum; más teniendo en cuenta que seremos nosotras, las docentes, quienes con toda probabilidad seleccionemos las propuestas didácticas en las que participar con los grupos. De modo que escuela y museo nos necesitamos no solo por el intercambio de saberes sino para buscar otras relaciones en las que ambas instituciones se potencien y posibilitemos, desde las prácticas colaborativas, nuevos discursos artísticos contemporáneos cercanos y significativos.

Cuando los caminos son desde la escuela al museo podemos ir a los planteamientos de la Escuela Nueva centrados en educar para la vida y desde la vida o la escuela como lugar abierto al mundo, en palabras de Bartolomé Cossío:

Es al niño a quien se educa, y para obtener excelentes resultados la única vía posible es mantener contacto permanente con la vida, para lo cual la propia escuela debe ser catalizadora del entorno, para que este entre en el aula.

Hubo un tiempo en el que todo el saber se recogía en enciclopedias y el objetivo fundamental de la escuela era la transmisión de estos contenidos para la memorización de los mismos por parte del alumnado. Nuevas corrientes pedagógicas y la imposición de una nueva era en la que el acceso a la información es cada vez más fácil, han propiciado que las escuelas más que nunca tengan que estar abiertas a la vida, en relación con el mundo en el que viven, tanto en el entorno sociocultural (con las personas, las vivencias, los valores, los conocimientos...) como más allá de este entorno cercano. La vida es objeto de estudio y recurso didáctico pero también es la realidad en la que interactuar, el lugar de la verdadera comunicación, el espacio en el que confluir con otros referentes educativos y en el que las alumnas y alumnos también tienen la posibilidad de intervenir. Los aprendizajes escolares cobran otro sentido cuando se conexionan entre ellos y con la realidad, se genera un ensamblaje crítico y enriquecedor.

3 Huerta, Ricard, *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2010.

Recorrer este camino en el campo de la educación artística⁴ no responde a una moda, sino que tiene que ver con el papel de la escolarización en la sociedad de la información y la comunicación, y con la necesidad de ofrecer alternativas al alumnado para que aprenda a orientarse y a encontrar referencias y puntos de anclaje que le permitan valorar, seleccionar e interpretar el alud de información que recibe cada día.

Edgar Morin plantea al respecto una reforma completa del sistema educativo desde la esencia:

Por eso, la enseñanza que parte de disciplinas separadas en lugar de alimentarse de ellas para tratar los grandes problemas mata la curiosidad natural de todas las conciencias juveniles que se están abriendo y se preguntan ¿qué es el conocimiento pertinente?, ¿qué es el hombre?, ¿la vida?, ¿la sociedad?, ¿el mundo? Deberíamos sustituir el sistema actual por un nuevo sistema educativo basado en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así, del actual. Dicho sistema permitiría fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad. Nos haría sensibles a la ambigüedad, a las ambivalencias, y enseñaría a asociar términos antagónicos para captar la complejidad.⁵

Desde esta perspectiva de escuela entendemos la educación como la expresión de procesos comunicativos, de relación, en los que garantizar la inclusión y el enriquecimiento desde las potencialidades y la subjetividad de cada persona, posibilitando unos escenarios de aprendizaje en los que poder desarrollar una experiencia común en conexión con nuestras vidas, compartiendo lenguajes desde el asombro, la necesidad y la seducción. Supone entender el arte como una herramienta útil que forma conocimiento, muy lejos de las concepciones hegemónicas de la Historia del Arte. Es lo que Jerome Bruner en su enfoque metodológico define como una vuelta al significado, con preocupación por la interpretación del discurso y no tanto por las reglas del lenguaje, centradas en la interpretación más que en la percepción.⁶

4 Hernández, F., «Educación artística para la comprensión de la cultura visual», en *Curriculum*, n.º. 12-13, 1996, pp. 11-27. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/rev%20>

5 Morin, Edgar, *La vía para el futuro de la humanidad*, Barcelona, ed. Paidós, 2011.

6 Bruner, Jerome, *Actos de significado*, Madrid, ed. Alianza Psicología, 1991.

En este aprendizaje compartido entre CA2M y EnterArte uno de los últimos proyectos colaborativos ha sido la experiencia de un artista en residencia en colegios de la red.⁷ Contar con un artista en el centro educativo durante unos meses nos ha situado en la certeza de que introducir otros lenguajes en el aula posibilita otros canales de comunicación y el desarrollo de potencialidades más allá del currículum de áreas instrumentales.

Arte contemporáneo y contextos escolares comparten aspectos como la significación cultural, la apropiación del espacio, la experiencia estética, la creación de contextos significativos, la construcción de la identidad (y la alteridad), la formación y adquisición de símbolos, el placer por la transformación, las implicaciones corporales, el desarrollo de actitudes sensibles, el reconocimiento de valores, etc.⁸

La participación del artista en la vida del aula genera otras interacciones, introduce otros diálogos y aporta elementos nuevos de reflexión. Se ha ido acompañando esta presencia de encuentros previos, un equipo de trabajo que ha ido analizando el contexto, pensando las situaciones del aula, las herramientas de trabajo, las intervenciones, los agrupamientos, en definitiva cada elemento del proceso educativo, vinculando el proyecto con el día a día del aula. Han sido claves el diálogo, la escucha y la colaboración, la aportación de cada persona según su papel (artista, tutora, educadores del CA2M, observadora externa) y el entendimiento de la incertidumbre como un aspecto necesario para que la experiencia sea viva.

La revisión de esta experiencia, documentada en los archivos del CA2M,⁹ nos sitúa ante nuevas líneas de reflexión en las que poder profundizar. Sirvan los siguientes interrogantes como propuestas para futuros diálogos: ¿cómo desarrollar proyectos de este tipo en distintos centros educativos, cada uno con su

7 Dentro del proyecto de residencias de artistas en colegios *Aquí trabaja un artista* cada año uno de los artistas realiza su proyecto en un colegio en el que trabaja algún miembro de EnterArte. En el curso 2014–2015 se hizo una residencia en el Colegio Público Trabenco de Leganés donde yo impartía clase en aquel momento y en el 2015–2016 en el Colegio Público Parque Aluche de Madrid. Ver, Álvarez Espáriz, Mercedes: «En la encrucijada: las potencialidades y los desafíos de la investigación de acompañamiento en procesos colaborativos entre la escuela y el museo», pp. 157–172.

8 Abad, J., «Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos», en Antúnez, Noelia; Ávila, Noemí, y Zapatero, Daniel (coords.), *El arte contemporáneo en la Educación Artística*, Madrid, ed. Eneida, 2008.

9 Nota del editor: en la página web del Centro se pueden encontrar los vídeos de los seminarios, las publicaciones relacionadas con el proyecto, los blogs así como las descripciones de los proyectos de las diversas ediciones: www.ca2m.org

contexto particular?; ¿cómo seguir hablando de las líneas pedagógicas de fondo?; ¿cuál es la repercusión que queremos que tenga en el seno de la comunidad educativa (otras aulas, familias, equipo docente, entorno más próximo al centro)?; ¿cómo ha de ser la formación del profesorado en lenguajes artísticos contemporáneos?; ¿de qué manera conseguir la consideración del planteamiento no como una experiencia extraescolar y sí como un escenario de aprendizaje integrado en los contenidos académicos?; ¿cómo hacer para el reconocimiento de los tiempos y espacios necesarios para las planificaciones y revisiones necesarias?; ¿cómo desarrollar la documentación de los procesos artísticos en la escuela? La continuidad del programa *Aquí trabaja un artista* nos irá dando respuestas a estas y otras cuestiones.

Podríamos plantearnos establecer estos caminos de ida y vuelta entre una institución dinámica como el CA2M y un grupo de renovación pedagógica como EnterArte, a partir de las necesidades complementarias que se impulsan desde las convicciones profundas en otras educaciones posibles y en la innovación como motor permanente. El siguiente paso quizás tenga que ser intentar que desde las políticas educativas se extiendan estos planteamientos de colaboración; podría no ser tan difícil puesto que existen ya referencias en otros lugares con una larga y probada trayectoria y está recogido por la Unión Europea y por la UNESCO. Cuando todos estos proyectos dependen, en su mayor parte, de la buena voluntad de las personas que los posibilitan igual nos arriesgamos a que se queden en experiencias tan interesantes como puntuales.

Está también pendiente el trabajo desde el CA2M con la primera infancia, el descubrimiento de cómo desde edades tempranas los territorios artísticos contemporáneos se descubren, se construyen y se disfrutan. Tenemos experiencias muy cercanas en países como Italia con las escuelas de la Reggio Emilia con un recorrido largo y fundamentado. Tal vez sea una posibilidad para el Centro la de ampliar el abanico de edades.

Para terminar quisiera proponer un último reto acerca de estas interrelaciones entre museo y escuela, sugiero retomar la posibilidad de la figura del docente en el museo. Aida Sánchez de Serdio y Eneritz López relatan:

cómo los museos se encontraron con una demanda masiva e inesperada de grupos escolares dispuestos a utilizar sus instalaciones, fondos y recursos de manera diferente a la visita ortodoxa. Así pues, la creación de los primeros

departamentos de educación en los museos desde mediados de los setenta no fue producto de una política deliberada sino de una urgencia muy concreta que forzó una respuesta institucional (...) en los primeros tiempos en muchos casos su personal era profesorado reconvertido en servicios educativos.¹⁰

La perspectiva actual es claramente diferente pero tal vez podamos alumbrar enfoques innovadores con los encuentros de agentes de unas instituciones en otras.

Las niñas y los niños tienen derecho a disponer de un sistema que integre escuela e instituciones artísticas y culturales porque solo un intercambio continuo puede ofrecer una cultura viva.
—Extracto de la Carta de los derechos de los niños al arte y la cultura

10 Sánchez de Serdio, Aida y López, Eneritz, «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural» en *Desacuerdos*, vol. 6, 2011. Recuperado de http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/revista/pdf/des_c06.pdf

En la encrucijada: las potencialidades
y los desafíos de la investigación de
acompañamiento en procesos colaborativos
entre la escuela y el museo

Mercedes Álvarez Espáriz

Con el proyecto de residencias artísticas en colegios *Aquí trabaja un artista*,¹ el CA2M dio un paso más en su línea de trabajo a largo plazo con otros agentes e instituciones, en este caso en el contexto de la educación formal. Desde su diseño, el proyecto generó cuestiones que enlazan con las líneas de investigación del Centro: ¿qué sucede cuando un artista entra en un contexto educativo formal? ¿Qué procesos se activan? ¿Cómo se implican los diferentes agentes? ¿Se producen afectaciones entre agentes e instituciones?

Si bien el formato de residencias de artista en contextos educativos es habitual y está institucionalizado en países como Reino Unido o Francia,² en el Estado español no deja de destilar cierto carácter experimental.³ Desde el CA2M adaptaron el formato a sus necesidades, introduciendo varias de las dimensiones clave de su apuesta educativa como son los aprendizajes relacionados con la imagen, los procesos educativos situados, los lugares que ocupan voces y cuerpos, las relaciones de poder, la colaboración o la búsqueda de procesos democráticos. Durante todas las fases del proyecto, la participación del equipo de educación del CA2M fue activa, interrogando y cuestionando su desarrollo. Esta voluntad de problematizar tanto la relación entre arte y educación como las estructuras relacionales e institucionales puestas en juego, permitió que el proyecto desbordase el modelo clásico de residencia que habitualmente queda limitado a una propuesta de encuentro entre el alumnado y los procesos de creación del artista. En *Aquí trabaja un artista* se reconoció la importancia de la estructura relacional que sustenta el proyecto, sin obviar a ninguno de los agentes implicados, a la vez que se aceptaron los disensos y fricciones surgidos durante

1 En el curso 2014–2015 se llevaron a cabo dos residencias artísticas en dos colegios públicos de la Comunidad de Madrid, con alumnos y alumnas de quinto de primaria. Más información sobre el proyecto en <http://aquitrabajaunartista.tumblr.com/>, consultado el 8 de septiembre de 2015 y en el informe final de la evaluación acompañante disponible en <http://www.ca2m.org/es/publicaciones-2>.

2 En Reino Unido, entre 2002 y 2011 el programa Creative Partnerships, de iniciativa privada, llevó a cabo más de 8.000 proyectos en escuelas <http://creative-partnerships.com/about-creative-partnerships/>. En Francia, el Ministerio de Educación puso en marcha en el año 2000 los proyectos regulares de residencias artísticas en instituciones escolares así como las *Classes à PAC*. Más información en <http://www.education.arts.culture.fr/n-1/action-culturelle/dispositifs-generaux/classes-a-pac.html>. Ambas referencias consultadas el 2 de noviembre de 2015.

3 Sin embargo, no debemos olvidar proyectos como Creadors en Residència en Barcelona, que ya ha alcanzado su séptima edición de residencias en institutos de secundaria. Más información en <http://www.enresidencia.org/es>, consultado el 15 de noviembre de 2015.

el diseño y el desarrollo de las actividades. Algo que, como apunta Javier Rodrigo, no resulta habitual en este tipo de proyectos y que permite que el proceso se torne democrático.⁴

Uno de los aspectos que configuraron esta primera edición de las residencias fue su duración en el tiempo, ya que el proyecto se extendió durante todo un curso escolar, llevándose a cabo en cada colegio entre 16 y 22 sesiones de trabajo en el aula.

La duración nos ha permitido plantearnos una serie de objetivos ambiciosos, así como una serie de dinámicas de trabajo y nos ha permitido que hubiera una investigación-evaluación tan seria [...] Al ser un proyecto tan largo, yo creo que las relaciones, las fricciones, los contagios entre agentes implicados se han intensificado.

— Jaime González Cela, coordinador del proyecto.⁵

Si bien la noción de largo plazo resulta relativa según quien la enuncie y los procesos que son duraderos para un centro de arte pueden ser considerados breves para un centro educativo, desde la perspectiva de la educación en museos este proyecto desbordó los formatos más habituales, superando la fugacidad de las visitas guiadas o de los talleres de una sesión.⁶ La ejecución del proyecto, espaciada y dilatada a lo largo de todo un curso escolar, permitió unos modos y unos ritmos atípicos en las propuestas educativas de instituciones museísticas a la vez que unos márgenes temporales desahogados que facilitaron la profundidad y el carácter polivocal de los análisis y las reflexiones.

Por último, de acuerdo con el deseo del CA2M de reflexionar sobre sus prácticas, el proyecto vino acompañado de otro: las dos residencias contaron con una investigación de acompañamiento, que asumí yo, con el fin de que se estableciese un flujo crítico de retorno constante con artistas, educadores y profesoras. Este flujo facilitó, no solamente el cuestionamiento de las actividades en curso, sino una relectura retroactiva de las propias prácticas y discursos por parte de los agentes implicados y del propio Museo. Un proceso

4 Rodrigo Montero, Javier, *Educational tendencies: discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*, Biblioteca YProductions, 2010, pp. 10–15.

5 Extraído de la ponencia de Jaime González Cela, educador y coordinador del proyecto, en el seminario de cierre de *Aquí trabaja un artista*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OTqXpnr09HM>, consultado el 15 de octubre de 2015.

6 Los proyectos tuvieron duraciones diferentes, entre cinco y siete meses (noviembre–abril y noviembre–junio).

de autocrítica que se ajusta a la propuesta que hace Carmen Mörsch sobre las instituciones que defienden un discurso transformador:

Esto significa que la educación misma se hace sujeto de deconstrucción y transformación. Se examinan de manera crítica las relaciones de poder inscritas en sus contenidos, sus destinatarios y sus métodos, y esta crítica se vuelve a integrar en el trabajo educativo con los públicos. [...] Los procesos educativos se entienden como un acto recíproco, aunque estén estructurados por relaciones de poder.⁷

Como veremos más adelante, el proceso de devolución de mi investigación terminó siendo recíproco, de afectación mutua entre el proyecto de residencias y la evaluación, convirtiéndome a mí, la evaluadora, tanto en observadora como en recolectora de diversas narraciones que fueron conformando poco a poco un relato común de lo sucedido en los talleres.⁸

Iniciando la relación con la escuela: ¿dónde situarse?

Al final la diferencia entre lo que estoy haciendo yo y están haciendo ellos (la comunidad educativa del CP Trabenco) no es tan grande. Igual llega otra persona y revoluciona eso, pero es que para mí el Trabenco ya es una revolución. La situación de antagonista... [...] ¿Hasta qué punto estamos tan acostumbrados a estar siempre en una situación en la que tenemos que transformar las cosas? [...] ¿Hasta qué punto estamos preparados para empezar a hablar de lo que tenemos que hablar? ¿Para empezar a hablar de arte? [...] El reto

7 Mörsch, Carmen, «En una encrucijada de cuatro discursos. Educación de galería en documenta 12, entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación» en Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahí (eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la Documenta 12*, Quito, Fundación Museos de la Ciudad, 2015, pp. 42–43.

8 La evaluación recogió información durante toda la duración del proyecto mediante observaciones directas de sesiones de los talleres, las reuniones, los encuentros informales, así como a través de entrevistas a todos los actores implicados. Se elaboraron informes intermedios de devolución del proceso, compartidos en reuniones con los artistas, el equipo del CA2M y las profesoras, finalizando con una puesta en común en un seminario: https://www.youtube.com/watch?v=OTqXpnr09HM&index=4&list=PLt5Ljo_HFyUj0h1c-tSxEL0MXuNjpl8yn, consultado el 25/11/2015, y un informe de la investigación disponible en <http://www.ca2m.org/es/publicaciones-2>.

es cómo damos el paso retirándonos de la oposición y nos situamos totalmente dentro (de la escuela).

—Alejandro Simón, artista.⁹

Quiero entender que el conflicto tiene una importancia fundamental, porque atravesando el conflicto, y solo así, vamos a llegar a una transformación.

—Pilar Álvarez, artista.¹⁰

Estas reflexiones de los artistas reflejan la disyuntiva acerca de la posición a adoptar tanto en relación con el centro educativo como en el seno del aula: ¿cómo y dónde situarse? ¿Desde dónde hablar? ¿Qué puede aportar una posición antagonista? ¿Qué función tiene el conflicto en los procesos de aprendizaje?

Si realizamos un análisis de lo sucedido en el proyecto desde un nivel macro, podemos apreciar cómo las interacciones con cada centro educativo fueron muy dispares, debido a las diferencias existentes entre las culturas escolares de los dos colegios participantes y a su mayor o menor cercanía a las propuestas teórico-metodológicas del CA2M. Así, en el colegio con el que se compartían más afinidades, el proceso de negociación estuvo exento de disensos o fricciones y las (pequeñas) diferencias pudieron ser dialogadas con fluidez. En el otro colegio, sin embargo, la distancia de posiciones respecto al hecho artístico y a la noción de colaboración, colocó al CA2M, al entrar sin invitación previa en un entorno ajeno, en una posición que recuerda a la apuntada por Marina Garcés:

Se trata, quizá, de erosionar el sistema desde sus bordes: no solo para combatirlo, sino para abrir sus paredes de cristal al contagio con ideas que no encajan, con maneras de hacer que deshacen inercias y tabúes, y con cuerpos capaces de transmitir el ritmo difícil de una vida no sumisa.¹¹

9 Extraído de la entrevista realizada a Alejandro Simón el 9 de junio de 2015. Artista que colaboró con el CEIP Trabenco.

10 Extraído de la intervención de Pilar Álvarez en el seminario final el 23/06/2015. Pilar fue la artista que colaboró con el CEIP Simón Beato de Rojas. El vídeo de su ponencia está disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1YdTSAMYR9o&list=PLt5Ljo_HFyUj0h1c-tSxEL0MXuNjpl8yn&index=5, consultado el 29 de octubre de 2015.

11 Garcés, Marina, «Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje», en Espai en Blanc (Eds.), *El combate del pensamiento*, Barcelona, Bellaterra, pp. 77–78.

Esta táctica de infiltración, interrupción y desborde conlleva algunos riesgos. En primer lugar dificulta la posibilidad de poner en marcha procesos colaborativos, entendidos como aquellos en los que todos los agentes trabajan juntos desde el inicio del proyecto, en un proceso que responde a sus necesidades y expectativas y en el que todos y todas disfrutan del mismo poder de decisión. En este sentido, una propuesta unidireccional de una residencia de artista por parte del CA2M a un colegio a priori no interesado, bosquejó de partida un espacio de trabajo en el que fue complicado que pudiesen surgir intercambios y afectaciones, principalmente a nivel institucional. Por otro lado es cierto que este tipo de inserciones de acciones artísticas en contextos educativos no sensibles puede ser la única posibilidad de que el alumnado se acerque al hecho artístico. Estos modos requieren de una especial atención, ya que colocan tanto a artistas como a educadores en una delicada posición, que puede virar fácilmente hacia actitudes benevolentes si se asume que ciertas prácticas que provienen del ámbito artístico pueden afectar (mejorar) un contexto educativo que no se considera deseable.

Esta disyuntiva en el trabajo con las personas participantes es conocida en el campo de la mediación y educación en museos: ¿cómo trabajar para evitar la exclusión sin caer en un discurso dominador? La tensión entre acercar al arte a aquellos públicos que no demuestran un interés activo, bajo el riesgo de asumir un discurso paternalista, o trabajar únicamente con públicos afines, perpetuando así la exclusión, se articula como un doble vínculo.¹² Este doble vínculo genera nuevas tensiones que filtran los diferentes niveles de interacción llegando al trabajo diario en el aula.

En relación con lo sucedido en el seno del aula, en cada colegio se empleó una estrategia diferente: en uno de los centros se activó un proceso dialógico sobre el hecho artístico que condujo al consenso y a la sensación de pertenencia grupal, mientras que en el otro colegio, se abordaron a través de la creación audiovisual ciertos conflictos relacionales existentes en el aula, se confrontaron subjetividades e intereses y se desvelaron tensiones tanto entre

12 Landkammer se ha referido a esta tensión como un *doble vínculo*, retomando la terminología de Spivak: «Cuando nos encontramos en la posición de sujeto con dos decisiones determinadas, ambas correctas (o ambas equivocadas), de las cuales una anula a la otra, estamos en una aporía, que por definición no se puede cruzar, o en un doble vínculo». Landkammer, Nora, «Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa» en Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahí (eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la Documenta 12*, Quito, Fundación Museos de la Ciudad, 2015, pp. 22–24.

el grupo de clase como entre los alumnos y su profesora. Si nos atenemos a estas dos experiencias, cuando los temas propuestos para trabajar mediante procesos de interrogación no afectaron al cotidiano ni al entorno inmediato del alumnado, se generaron espacios de trabajo compartido en los que se fraguó un sentimiento de grupo cohesionador.¹³ Por el contrario en el otro taller se trabajaron las tensiones relacionales detectadas en el grupo sin pretender crear un espacio de resolución de conflictos en aras de la pacificación en el seno del aula. De esta manera, dejar cabos sueltos y puntos conflictivos sin resolver hizo visibles diferentes percepciones de realidades compartidas e incluso otros malestares existentes en el aula.¹⁴

Frente a estas experiencias, puede resultar tentador decantarse por desarrollar procesos amables y festivos, evitando aquellos que interrogan el cotidiano, remueven, tocan en lo íntimo y hacen aflorar las tensiones. Esto plantea una encrucijada para los agentes del campo de la educación ante la elección de un hecho educativo satisfactorio y amable que genere experiencias de disfrute o de un proceso de tensión que movilice conflictos, los nombres y con ello abra procesos de negociación transformadores. Si bien sabemos que las acciones educativas no responden a clasificaciones dicotómicas como la anterior, es cierto que si uno de los objetivos de estas acciones educativas es crear distancias que permitan cuestionar los saberes y el discurso establecidos en la escuela, entonces la tensión, lo incómodo y lo desagradable serán aspectos que habitarán el trabajo educativo.¹⁵

Desde el presupuesto de que la educación debe desbordar la transmisión vertical de conocimientos o la regulación de comportamientos y que, para que provoque aprendizajes, es inevitable que cuestione los saberes instituidos, podemos considerar el arte como un medio idóneo para promover una nueva mirada

13 En este caso, para la profesora que participó en el proyecto, uno de los objetivos principales era fortalecer la pertenencia grupal y la cohesión del aula, ya que había detectado previamente carencias en el grupo de alumnos en este sentido.

14 Las piezas audiovisuales realizadas por el alumnado están disponibles en: <http://cargocollective.com/docuwebcole>, consultado el 11 de noviembre de 2015.

15 Sternfeld, Nora, «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?», en *e-flux journal*, nº 14, Nueva York, 2010, p. 10. También Carmen Mörsch considera que una educación crítica en museos debe contradecir lo «ya sabido», el discurso instituido, en «Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica» en Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (eds.), *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*, Granada, Centro José Guerrero, Diputación de Granada, 2012, p. 44.

sobre los discursos y las subjetividades que nos rodean.¹⁶ Quizás no sea necesario extremar la estrategia hasta llegar a una posición antagonista (aunque a veces resulte inevitable), y sea suficiente convertirse en la persona que facilita el reflejo: una mirada desde otra perspectiva que extraña el cotidiano de manera que se desencadene un proceso de crisis que pueda desembocar en la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

La presencia de la incertidumbre en el trabajo en el aula

A veces parece que hay cierto miedo en cuanto a plantear propuestas que estén demasiado cerradas, nos parece que todo tiene que estar muy abierto y no siempre eso es útil. [...] Estamos en esta reflexión pedagógica: es fundamental que todo parta de sus verdaderos intereses (del alumnado) y luego no importa que la propuesta o patrón que presentes sea un patrón cerrado.

—Marisa Víctor, profesora.¹⁷

Como ya ha sido apuntado, las relaciones interpersonales entre los diferentes agentes se complejizaron e intensificaron gracias al proceso extendido en el tiempo. En el seno del aula esto permitió que el trabajo desarrollado por los artistas pudiese contextualizarse y adaptarse a aquello que ya sucedía y existía en la escuela: un trabajo continuado en el tiempo permite, pero también exige, que las propuestas estén situadas y sean significativas para un grupo y un contexto escolares concretos, desbordando la disrupción efímera de intervenciones o talleres puntuales.

La cita que abre este epígrafe subraya cómo esta contextualización de las propuestas es una de las claves en una acción educativa a medio o largo plazo e incita a no tener reparos a la hora de presentar una estructura programática definida. En este sentido, a la hora de plantear un trabajo colaborativo, en el que inevitablemente la incertidumbre va a cobrar una presencia

16 Sánchez de Serdio, Aida, «Pedagogías colectivas e investigación colaborativa en prácticas culturales contemporáneas», en Alonso y Craciun (eds.), *Colaboración. Formas de hacer colectivo*, Montevideo, Departamento de Cultura de Montevideo, 2014, p. 4.

17 Extraído de la intervención de Marisa Víctor, profesora del CEIP Trabenco e integrante de la red EnterArte, en el seminario final. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=h0sOvcI8UZM&index=6&list=PLt5Ljo_HFyUj0h1c-tSxEL0MXuNjpl8yn, consultado el 3 de noviembre de 2015.

importante ya sea en las labores de programación y diseño entre agentes, en la aplicación y desarrollo del proyecto o en la respuesta del alumnado y los resultados, la concreción y la explicitación de esta estructura proporciona una herramienta de apoyo a la hora de trabajar de forma colectiva.¹⁸ De estas afirmaciones no debe desprenderse que la concreción implique inmovilidad ya que la colaboración exige permeabilidad ante aportaciones surgidas durante el proceso. Además, que este tipo de acciones educativas sean receptivas a que lo espontáneo modifique el curso del programa y a que lo inesperado pueda ser recogido cobrando forma en el seno del taller, salvaguarda la potencialidad transformadora del hecho educativo. Una educación atada a programas, acciones o resultados predefinidos no deja espacio al conocimiento surgido de aquellas inquietudes latentes en el alumnado, y por lo tanto imposibilita un aprendizaje significativo y los cambios que este puede implicar, no solo para el alumnado, sino también para el resto de agentes implicados.¹⁹

Este enfoque alberga dos exigencias para el artista y por extensión para el equipo que lo acompaña: por un lado asumir cierta pérdida de control del hecho educativo ya que será el propio devenir del proceso el que marque el rumbo y, por otro lado, la exigencia para el artista de poseer la capacidad de detectar y recoger aquello que sucede en el aula. Y aquí de nuevo, aunque pueda parecer contradictorio, un programa y unos contenidos definidos facilitan identificar aquello que surge inesperadamente desbordando el taller, mientras que las propuestas completamente abiertas requieren una capacidad de atención para reconocer lo significativo extremadamente elevada, ya que el taller va hilándose sobre lo acontecido. En este sentido, desde mi posición de observadora de las sesiones percibí cómo las experiencias previas en educación dotan a los artistas de herramientas pedagógicas y solvencia didáctica pero, sobre todo, les proporcionan una mirada capaz de detectar qué cuestiones pueden ser relevantes tanto para el alumnado como para la comunidad cercana. Así, no se trataría tanto de armar una sólida y rígida estructura pedagógica como base del taller sino de poder desplegar una mirada periférica atenta a todo lo que sucede durante las sesiones, que sumada

18 El nivel de concreción adecuado dependerá del grado de incertidumbre tolerado por el resto de los agentes implicados.

19 Sternfeld, Nora, *op. cit.*, pp. 6-10.

a un conocimiento del contexto educativo en el que se trabaja, permita filtrar y recuperar aquellas propuestas susceptibles de convertirse en temas generadores.²⁰

La investigación que acompaña y la producción de conocimiento

¿En qué medida pueden los artistas afectar a la institución educativa?, y a la inversa, ¿cómo esta, la escuela pública en concreto, puede influir tanto en las prácticas de los artistas como en las de las instituciones culturales? Para intentar responder a estas preguntas, describir las metodologías de estas prácticas y definir el impacto de estas experiencias en las comunidades en las que se desarrollan, realizaremos una evaluación externa del proyecto.²¹

Desde el origen del proyecto estuvo presente la intención de que las residencias fueran acompañadas de una investigación, profundizando en el carácter autorreflexivo de las prácticas. De nuevo, el largo plazo fue una de las dimensiones clave que respaldó el trabajo de análisis de las dos residencias ya que otorgó márgenes a los agentes para procesar y revisar las acciones llevadas a cabo y sus posibles repercusiones, así como para poder entrever las implicaciones de las estructuras relacionales y pedagógicas puestas en juego. Cada agente participante pudo trasladar sus inquietudes a espacios de encuentro como las reuniones de coordinación, las reuniones informales, las entrevistas de evaluación o el seminario final, lo que permitió compartir las reflexiones durante el proceso hasta llegar a su puesta en común pública. Este proceso interno de intercambio y análisis estuvo marcado por la investigación de acompañamiento que realicé a lo largo de todo el desarrollo del proyecto.

La investigación-evaluación fue diseñada²² como un proceso en el que las voces de los agentes y la mía como investigadora se

20 Desde la perspectiva de Paulo Freire, aquellos temas que pertenecen al contexto (universo) del alumnado y que al abordarlos desvelan nuevas cuestiones que trabajar. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 2007.

21 Extraído del programa educativo del CA2M 2014–2015.

22 Para el proceso de diseño fue de útil lectura la descripción que realiza Carmen Mörsch de los parámetros empleados en su investigación de acompañamiento del proyecto *Children Making Art With Media*. «Children, teachers, artists and accompanying researches make no art with media-digital and analogue» en Lutz, N. y Mörsch, Carmen (comps.), *Children Making Art with Media*, Munich, Kopaed, 2005, pp. 210–218.

situaran al mismo nivel, o al menos se intentase.²³ Desde esta premisa, aquellos intereses, expectativas y objetivos formulados por los participantes fueron incluidos en la evaluación y de la misma manera, los relatos de cada uno de ellos cobraron una dimensión relevante entre las diversas fuentes de la investigación. Durante el desarrollo del proyecto, las devoluciones al equipo no pretendieron nunca constituirse en *el* relato válido, sino ser un reflejo externo, proponiendo interpretaciones que alimentasen el debate. La dificultad residió en lograr encontrar el espacio desde el que observar, escuchar y poder enunciar sin que mi narración distorsionase lo sucedido ni condicionase radicalmente lo que estaba por suceder.

Finalmente, no estuve ni dentro ni fuera, sino en los intersticios, como apuntaba Aida Sánchez de Serdio en el seminario final del proyecto.²⁴ En un territorio intermedio desde el que mi práctica, aunque velado porque siempre estuviese atravesada por la transparencia, no siempre respondió a las ortodoxias de una observación externa. Así, mis aportaciones y apreciaciones influyeron en algunos espacios de encuentro, reuniones generales, pre y pos entrevistas, estableciéndose una reflexión de ida y vuelta. Era un difícil desafío que aquellos aspectos que fueron señalados desde la evaluación no cobraran un mayor peso en el proyecto y finalmente terminaron por ocupar una buena parte del debate en detrimento de otros. De este modo, irremediablemente la evaluación afectó al proyecto, tanto por mi presencia como observadora, como por mi participación mediante preguntas, comentarios o informes parciales.

No obstante, el proceso fue recíproco y la evaluación también se vio afectada por los debates y las reflexiones de cada uno de los participantes: el relato final recogido en el informe no es sino una narración de lo sucedido que engloba los microrrelatos y las reflexiones compartidos por los agentes implicados. Se creó un nutrido intercambio de inquietudes y posicionamientos contrastados con las experiencias previas aportadas por cada participante, que operó modo

23 Aunque se intentó que la participación en la investigación por parte de las personas participantes fuese similar, desafortunadamente en el caso de los niños y niñas participantes esto no fue siempre posible. Además de su falta de representación en espacios de toma de decisiones, la posibilidad de realizar entrevistas en profundidad fue menor que con otros agentes, limitada por los horarios escolares.

24 Aida Sánchez de Serdio realizó la labor de tutorización de esta investigación. Su intervención en el seminario final está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dFWqwhgTYVw>, consultado el 8 de noviembre de 2015.

de cuenca creativa.²⁵ En este sentido, la producción de la investigación no debe entenderse como un proceso colaborativo, sino que en el ámbito de trabajo actual de múltiples cruces e intersecciones con otros agentes, las propuestas son siempre híbridas, influenciadas por el contexto en el que nos situamos, y en este caso, una de las labores de la evaluación fue también la de funcionar como hilo conector entre todas las ideas e inquietudes latentes, activándolas mediante preguntas en las entrevistas y entrelazando las diversas posturas y líneas de pensamiento.

Finalmente, el resultado del proyecto de investigación es un crisol de relatos, de ideas y de cuestiones compartidas durante el proceso, recogido en un informe que pretende plasmar, aunque sea mediante pequeños apuntes, dónde han existido los pálpitos, las dudas y las reflexiones así como en qué dimensiones se han interrogado saberes y prácticas previas, de manera que pueda ser una herramienta a través de la cual compartir el conocimiento colectivo generado.

¿Cómo evaluar lo que sucede cuando el arte entra en el aula?

Es que no hay certezas, y desde las no certezas y la positividad de saber que esto funciona, todo es al final un sitio embarrado [...] Esos posibles aprendizajes son invisibles. Lo que queda es una especie de fe [...] y de alguna manera todos creemos, por eso estamos aquí.

—Pilar Álvarez.²⁶

Crear en este tipo de proyecto, que este tipo de prácticas dentro de la educación tiene mucha importancia. Hay que creer en ellos, sobre todo porque no son procesos tan fácilmente..., no hay evidencias de resultados.

—Alejandro Simón.²⁷

25 Me permito la licencia de tomar prestado el término de «bassin de travail immatériel» de Corsani, Negri y Lazzarato, en una interpretación libre, extrayéndolo del ámbito de la economía de la cultura. Las «cuenca creativas de trabajo inmaterial» hacen referencia a cómo el potencial creativo que reside en la sociedad, y sus formas de generar conocimiento e innovación en las que están implicados un gran número de agentes y saberes diversos, sobrepasan los límites de las empresas y fábricas. Rodríguez, E., «La Riqueza y la Ciudad» en *Producta50, relaciones arte y economía*, Barcelona, YP editores, 2007, p. 198.

26 Extraído de la intervención de Pilar Álvarez en el seminario final, *op. cit.*

27 Extraído de la intervención de Alejandro Simón en el seminario final. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=h0sOvcI8UZM&index=6&list=PLt5Ljo_HFyUj0h1c-tSxEL0MXuNjpl8yn, consultado el 8 de noviembre de 2015.

Como aluden en estas citas los artistas participantes en *Aquí trabaja un artista*, parece que una *fe* en la existencia de lo intangible es necesaria para continuar realizando esta labor. Mantener viva la certeza, aun sin demostración empírica, de que *algo* sucede en el aula —en el grupo y en cada uno de los participantes— cuando se llevan a cabo proyectos de este tipo. *Algo* que opera en lo íntimo, allí donde Elizabeth Ellsworth afirma que reside el poder de la pedagogía.²⁸ *Algo* que moviliza saberes intangibles, pálpitos que nos remueven, nos desplazan y nos permiten reencontrarnos mirando desde un nuevo lugar.

Si consideramos, como se expuso anteriormente, que el aprendizaje surge del diálogo con los saberes ya interiorizados, la capacidad del arte para proponer y canalizar contradicciones, nuevas lecturas y lenguajes inusuales lo configura como un medio de trabajo que puede introducir en la escuela nuevos procesos de subjetivación mediante formas inesperadas. Desde estos presupuestos, parece probable que el arte provoque cambios, no solo a través de sus formas sino también de las metodologías propuestas.

Ampliando el análisis podremos también argumentar cómo estos procesos artísticos operan desde una multidimensionalidad que cuestiona la segmentación de saberes e inteligencias en el aula, sin apelar exclusivamente a las inteligencias lógico-matemática o lingüística que dominan en nuestro sistema educativo actual. En dichos procesos se ponen en acción las facultades lúdicas, estéticas, hacedoras, creativas, éticas y heurísticas, activando así nuevos procesos cognitivos mediante la experiencia estética.²⁹

No obstante, las citas de los artistas escogidas para abrir este epígrafe del texto reflejan una inquietud sobre las posibles estrategias a la hora de describir, clasificar y valorar lo que sucede en el aula cuando se introducen este tipo de propuestas y probablemente el dilema tenga su origen en la falta de marcos de referencia en relación con evaluaciones de esta naturaleza. En el caso estudiado, la presencia en el proyecto de dos instituciones con notables diferencias entre sí como son el museo y la escuela —cuyos criterios de evaluación están finamente definidos— genera un territorio de evaluación híbrido, que dificulta visualizar cómo llevar a cabo la investigación: ¿debe esta responder a las

28 Ellsworth, Elizabeth, *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal, 2005, p. 5.

29 Alonso Atienza, L., «Dar lugar a dudas. Producción de conocimiento y prácticas artísticas», en *Arte y políticas de identidad*, vol. 4, Murcia, Universidad de Murcia, 2011, p. 54.

demandas de todos los agentes implicados? ¿Cómo articular y conciliar criterios de evaluación tan dispares como pueden ser los de un museo o los de un colegio? ¿Quién y cómo decide lo que debe ser evaluado?

Alrededor de estas reflexiones acerca de las posibilidades y potencialidades de la evaluación, sobrevuela la cuestión de la utilidad del arte. Sin querer entrar en un debate acerca de las bondades (o no) de un arte para todos y todas o de la falsa ilusión de neutralidad y horizontalidad de los procesos artísticos, la reflexión acerca de cómo argumentar (y entiendo que también defender) los aprendizajes y las transformaciones que el arte provoca en el aula, suscita interrogantes sobre los usos de los resultados de la evaluación: ¿evaluamos nuestras prácticas para cuestionar y mejorar nuestro hacer cotidiano? ¿Para generar un marco crítico que legitime estas acciones? ¿O existe una necesidad de garantizar la viabilidad y supervivencia de estos proyectos frente a (posibles) fuentes de financiación mediante la clasificación de los resultados y aprendizajes que se generan?

En este sentido confío en que proyectos como este, que acompañan la práctica de un ejercicio reflexivo, como ha sido la investigación evaluativa, logren ampliar el argumentario que defiende la necesidad de la presencia del arte en las aulas, ahora que la legislación en materia educativa considera que el objetivo de la escuela es preparar a los niños y niñas para la eficacia y la competencia profesional en el mundo empresarial³⁰ y que está expulsando del currículo escolar el arte, la música y la filosofía.

En un contexto político, en el que se alega que la creación de empleo precario de baja cualificación es la solución para paliar la crisis mientras se multiplican las apuestas educativas segregadoras,³¹ cobra vigencia reclamar la presencia de una educación artística que no pretenda formar a *trabajadores creativos, flexibles, adaptables*

30 «Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor». Extraído del Preámbulo I de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886&p=20150729&tn=0>, consultado el 10 de noviembre de 2015.

31 Ejemplos de ello son la implementación de la educación pública bilingüe desde la educación infantil, el bachillerato de excelencia puesto en marcha en la Comunidad de Madrid, el fin de la gratuidad de los cursos de formación profesional superior o los aumentos de las tasas universitarias.

e innovadores para las sociedades del siglo XXI,³² sino que actúe como detonante de nuevos imaginarios y procesos cognitivos que fomenten una educación integral para una ciudadanía crítica.

Varias cuestiones quedan abiertas a la reflexión, tanto con relación al apremio de recuperar la presencia de la educación artística en las aulas,³³ como a los modos en que esto puede llevarse a cabo. Frente a esta urgencia, proyectos como *Aquí trabaja un artista* funcionan como laboratorios de innovación artística, que exploran las potencialidades del arte como generador de nuevos imaginarios sociales y de estrategias de resistencia frente a la homogeneización y segmentación de los saberes en los currículos, a la vez que generan espacios de reflexión poliédrica y multidisciplinar sobre la acción educativa artística, en los que todos los agentes participantes, no solo el alumnado, viven procesos de aprendizaje y transformación.

32 En la Hoja de ruta para la educación artística de la UNESCO se recogía la propuesta de responder a las necesidades de formación de los trabajadores para las sociedades del siglo XXI, que puede ser leída desde la justificación del arte como herramienta mediante la cual desarrollar las habilidades de futuros trabajadores al servicio del capitalismo cognitivo. *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa, 2006, p. 3. http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825/Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf, consultado el 14 de noviembre de 2015.

33 Con la puesta en marcha de la LOMCE, la educación artística perdió su obligatoriedad al ser considerada una «asignatura específica». Esta categorización reduce las posibilidades de su presencia en la organización horaria en beneficio de las asignaturas obligatorias. Además, la Ley asigna a las Comunidades Autónomas la competencia para establecer el número de horas semanales dedicadas a la educación artística, pudiendo desaparecer del currículo.

2009	Domingo 1 de febrero	Tres jóvenes interesados piden una breve explicación escrita de la proyección del artista, ya que no alcanzan a percibir el movimiento o tiempo transcurrido y necesitan saber el significado.
	Jueves 5 de febrero	Adolescentes sentados en la sala del vídeo. A petición del público se colocó un banco en la proyección del artista.
	Martes 10 de febrero	Chicos menores de edad y sin acompañante adulto alterando el orden.
	Domingo 8 de marzo	Un grupo de chicos piden que los vídeos sean en castellano.
	Sábado 16 de mayo	Chicos jóvenes entran en varias ocasiones con el fin de alterar el orden.
	Miércoles 20 de mayo	Un par de jóvenes sin oficio y tres mayores sin orientación, grupos con monitores.
	Domingo 24 de mayo	En la planta, siete chicos jóvenes conocidos vienen a la zona de libros con el solo interés de ver lo que no deben. Les llamamos atención.
	Miércoles 24 de junio	Dos chicas de 12 y 13 años interesadas en la proyección del artista, sobre todo inquietud por los cambios de colores.
	Domingo 14 de junio	Dos chicas de 12 y 13 años con sus hermanas pequeñas de 8 y 9 años, sin un mayor que las acompañe. Les llamamos la atención por correr por las escaleras y por las salas del Museo.
	Viernes 5 de junio	Grupo de jóvenes de diversificación con bajo nivel académico y con monitor alterando un poco el orden. Un grupo de tres chicos se mueven sin sentido.
	Domingo 21 de junio	Dos grupos de jóvenes suben con comida a la terraza del museo. Están más de dos horas.

N

	Domingo 21 de junio	Dos jóvenes comentan: «Empieza por no gustarte la exposición pero al final algo pillas».
	Jueves 23 de julio	Un grupo de diez jóvenes paseando por todo el edificio con comportamientos inadecuados.
	Miércoles 29 de julio	Grupos de jóvenes suben a la cuarta planta por las escaleras, desde ahí hacen fotos y recorren toda la terraza. No ven las exposiciones.
	Sábado 3 de octubre	Una joven comenta: «No entendemos los vídeos ni con explicaciones».
	Martes 10 de noviembre	Un grupo de treinta y siete escolares solo entran en uno de los vídeos de la exposición y se marchan.
2011	Martes 22 de febrero	El grupo de diez jóvenes de todos los días visita la exposición y está más de una hora dentro de una de las salas de proyección tumbado en la moqueta. Los jóvenes dejan un fuerte olor bastante desagradable. Los demás visitantes se llegan a cuestionar no pasar a la sala cuando permanecen ellos. Avisamos a control.
	Viernes 25 de febrero	Se ha caído un trozo de la pieza, el tornillo que estaba anclado a la pared está en el suelo, justo después de la visita de los alumnos.
	Sábado 26 de febrero	Un joven con su madre desmenuza el excremento y descoloca el reloj.
	Domingo 27 de febrero	Dos chicos abren la puerta de salida de emergencia de la primera planta. Aviso a control y me comentan que no les ha saltado la alarma.
	Domingo 13 de marzo	Los grupos de jóvenes no paran de visitar la obra <i>Museo perfecto</i> , comentan que es la obra más divertida que han visto en su vida.

	Martes 22 de marzo	Los chicos de la visita dan una patada a la obra <i>Circuito cerrado</i> y la descolocan.
	Sábado 26 de marzo	La obra <i>Museo perfecto</i> abre el museo el día 26 totalmente deformada. Un grupo de adolescentes estuvieron en la sala el día anterior.
	Domingo 26 de junio	Todas las obras en general atraen mucho a los jóvenes y se dedican a dejar las huellas de sus manos en los cristales.
2012	Martes 7 de febrero	Los adolescentes usan las salas de reproducción de vídeos como lugares de reunión.
	Domingo 18 de febrero	Grupos de jóvenes corriendo por las salas. Se les avisa de que respeten el orden, dado que hay más público en la sala pero pese a eso lo alteran dos veces más. Control se ocupa de ellos.
	Domingo 18 de febrero	A los grupos de jóvenes les gusta mucho hacer sombra sobre las pantallas de proyección.
	Viernes 13 de marzo	Vienen muchos adolescentes descontrolados por todo el museo, muy complicado el control.
	Domingo 18 de marzo	Un joven duda si se permite el acceso a la puerta blanca al fondo en <i>La obra</i> .
	Viernes 23 de marzo	La obra de Nuria Carrasco <i>¿Quién eres?</i> gusta mucho a los adolescentes.
	Domingo 15 de abril	Nos hemos encontrado un tornillo, pensamos que puede ser de alguna instalación. Un grupo de jóvenes se ha dedicado a pasearse sospechosamente por el espacio. Una de las piezas se encontraba despegada del suelo.
	Miércoles 18 de abril	Dos chicos creían que la silla de los controladores de sala era una obra de arte.

N

	Domingo 22 de abril	Hay huellas de zapatillas deportivas en la pared del pasillo, probablemente de dos adolescentes.
	Martes 24 de abril	Varios jóvenes intentan pasar por la puerta de la instalación. Preguntan que si no hay carteles de prohibido pasar por qué no se puede pasar.
	Miércoles 25 de abril	Un joven nos advierte de que una de las diapositivas de la artista Sara Ramo estaba descolocada, situada al revés.
2013	Domingo 6 de enero	Un joven intenta hacerse con una de las imágenes de Morrissey de la obra de Aitor Saraiba. Le avisamos de que es parte de una obra y las deja. El chico lleva una camiseta también de Morrissey.
	Sábado 19 de enero	Grupo de jóvenes se encierra en la sala del vídeo <i>París is Burning</i> . Cuando salen de la sala, el resto de visitantes no quiere entrar porque dicen que no huele bien.
	Jueves 7 de febrero	Una joven se nos acerca y nos pregunta: «¿Los artistas por cada vez que exponen su obra cobran?».
	Sábado 22 de junio	Nos encontramos a un hombre de unos 50 años tomando medidas de la piscina de la obra de Fermín Jiménez Landa en la entrada del museo. Tres jóvenes que pasaban en ese momento le ayudan. Me pregunta todas las características de la obra y le remito a los datos de la cartela. Parece ser que el hombre quería hacerse una piscina en su casa.
	Jueves 11 de julio	Unos jóvenes visitantes llegan al museo, al ver los folios de la obra <i>8680 de 8680</i> piensan que son para llevar y cogen uno. Indicamos que no se puede tocar ni mucho menos llevar.

- Viernes
26 de julio
- Un grupo de cuatro jóvenes indica que ni el vocabulario ni la sintaxis utilizada en las cartelas informativas son accesibles a todo el público. Además solicitan que las exposiciones sean más populares, acordes con la población de Móstoles.
- Sábado
7 de septiembre
- Una pareja de jóvenes se queda mirando y haciéndose fotos sin *flash* delante de la obra del artista Fernando García. Tal interés tiene que deciden coger las piedras para continuar con sus fotos, yo les indico que no pueden coger ni tocar las obras. Piden disculpas
- Domingo
6 de octubre
- Una pareja joven comenta que las exposiciones no le dicen nada.
- Martes
19 de noviembre
- Uno de los chicos del taller ha tocado y ha movido la obra de Carlos Garaicoa *Nuevas arquitecturas*. Víctor ya lo ha solucionado. Se ha comunicado a Vito que por favor recuerde a los chicos que no se pueden tocar las obras.
- Martes
26 de noviembre
- Grupo de adolescentes entra en una sala de proyecciones y se enciende un cigarrillo. Se llama a seguridad.
- Martes
3 de diciembre
- Un visitante joven pisa la tela de la obra *Mar Mediterráneo*.
- Miércoles
11 de diciembre
- Dos jóvenes indican que el pasillo de la obra *Mon amour (el tiro)*, les ha dejado impresionados y que mola mucho.
- Sábado
14 de diciembre
- Dos jóvenes comentan que da un poco de miedo entrar en la obra de Gregor Schneider. Consideran que está demasiado oscuro.
- Domingo
22 de diciembre
- El público joven viene preguntando por la sección de miedo en la sala, refiriéndose a la obra de Gregor Schneider. Dicen que como está tan oscuro les da miedo pasar y mejor se dan una vuelta por la sala y lo dejan para el final.

N

	Jueves 26 de diciembre	Comentario de chicas jóvenes de 18 y 19 años. Se meten en la obra de Cristina Lucas y dicen: «Coño, el sillón es lo mejor del museo» y se ríen sentadas.
	Viernes 27 de diciembre	Joven adolescente pero muy madura dice: «una clara muestra de la dificultad de desempeñar la profesión de periodista en los lugares de conflicto».
2014	Martes 7 de enero	Dos jóvenes nos preguntan: «¿Qué tipo de planta es la fotografía de la caja de luz de la obra de Paloma Polo?».
	Martes 7 de enero	Los visitantes adolescentes están descontrolados. Solo les interesa mancharse los dedos de tinta y escuchar el disparo y van directamente a estas dos obras. Dejan atrás y no les interesa el conjunto de la exposición. Carecen de entusiasmo.
	Miércoles 8 de enero	Los jóvenes van directamente a ver las obras <i>Acciones en casa</i> y <i>La confirmación</i> , algunos grupos incluso repiten.
	Viernes 10 de enero	Una joven me comenta que le ha parecido muy impactante y genial.
	Domingo 12 de enero	Muchos grupos de jóvenes vienen a ver la obra de Cristina Lucas, a utilizar el Wifi y a enrollarse. Según ellos las cortinas les permiten ver fuera pero les dan cierta intimidad para que no les molesten ni les pillen.
	Domingo 12 de enero	La obra <i>Old House</i> se descuelga en manos de un joven que dice que él no ha tocado nada.
	Viernes 17 de enero	Tres jóvenes de unos 13 años preguntan si los países que están iluminados dentro de la obra de Cristina Lucas están dentro de la Unión Europea.

Viernes 17 de enero	Los adolescentes no terminan de ver la exposición porque dicen que les da miedo. También me indican que no visitan tanto este museo porque casi todas las exposiciones tienen salas muy oscuras. Dicen que es el museo de los miedos.
Sábado 18 de enero	Una pareja de jóvenes no se atreve a entrar a ver la obra de Gregor Schneider. Les acompaño y quedan contentos. Se impactaron los dos.
Jueves 23 de enero	Una pareja de jóvenes de unos 18 años dicen que la exposición es brutal.
Jueves 30 de enero	Cuatro jóvenes han tocado las dos torres principales de la obra <i>Tren comidas nuevas arquitecturas</i> provocando la caída de estas y la posterior desconexión del cableado de la torre izquierda. Avisamos a seguridad.
Martes 11 de febrero	Un joven de un grupo comenta: «Hoy en esto todo el día tiene que ser un coñazo».
Miércoles 12 de febrero	Dos jóvenes de unos 20 años opinan: «No me dice nada, es demasiado repetitivo».
Jueves 13 de febrero	Un grupo de jóvenes grita: « <i>Los Torreznos</i> me están rayando».
Viernes 14 de febrero	Dos jóvenes preguntan por la exposición y comentan que te raya la cabeza.
Sábado 15 de febrero	A una joven de 14 o 15 años al escuchar el audio en el aseo con las voces de <i>Los Torreznos</i> , se la oye desde la recepción decir: «Hola, hola, ¿hay alguien ahí?».
Sábado 15 de febrero	Una joven alrededor de 30 años, al escuchar el audio de la pieza de <i>Los Torreznos</i> en donde dice: «Las personas con gafas tienen preferencia» se ha sentido muy incómoda.

N

- Domingo
16 de febrero
- Unos jóvenes que se sientan en el sofá, al escuchar el audio de megafonía de la obra de *Los Torreznos*, se quedan serios mirándose unos a otros y buscando quién les está hablando.
- Domingo
16 de febrero
- Un grupo de adolescentes de unos 15 años al escuchar: «Pueden darse de la mano», se han cogido de la mano y se han reído. Han preguntado que si pueden soltarse para ir al baño.
- Viernes
21 de febrero
- Una pareja de jóvenes al acercarse al ascensor escuchan por megafonía: «Por favor utilice las escaleras» han cambiado su ruta y han decidido subir por las escaleras.
- Sábado
22 de febrero
- Los grupos de jóvenes tienen demasiado peligro con el muro de Teresa Margolles. A pesar de insistirles que no pueden tocar les da igual.
- Miércoles
5 de marzo
- Dos jóvenes de unos 14 años que se encuentran estudiando en las mesitas de recepción al escuchar: «Atención, atención», responden al aire: «Que te calles».
- Sábado
8 de marzo
- Dos jóvenes de unos 14 años hacen exactamente el mismo comentario que los jóvenes anteriores y preguntan si nunca se callan. A lo que respondemos que suban a la segunda planta y además de escuchar también vean los vídeos y den su opinión.
- Jueves
27 de marzo
- Una joven visitante que ya había venido a los talleres intenta mover los dados, cuando le comento que no se puede tocar, me responde que eso es contrario a la obra. Le informamos que es temporal mientras que la restauren. Se queda más convencida.
- Domingo
30 de marzo
- Un chico pregunta cuántos idiomas hay que saber para entender la exposición, mínimo inglés y alemán.

Domingo 30 de marzo	Dos chicas jóvenes preguntan si estaba bien la hora del ascensor después del cambio horario.
Domingo 20 de abril	Una pareja de chavales recomienda dejar la obra de los ascensores para siempre.
Sábado 3 de mayo	Tres adolescentes vienen preguntando dónde está el pasillo que da mal rollo y que suenan cosas de muerte.
Domingo 20 de abril	Una joven pregunta: «¿Esta exposición va sobre la muerte?».
Sábado 26 de abril	Una pareja de adolescentes comenta sobre la obra de Cristina Lucas <i>Mundo masculino y mundo femenino</i> que les parece asquerosa.
Viernes 27 de mayo	Nos fijamos en que los visitantes que más acuden a las salas y repiten sus visitas en grupo y por libre son los adolescentes y concretamente de 13 a 18 años aproximadamente. Como se indica, en sus repetidas visitas, se observa en ellos un progreso perceptivo o crecimiento cognitivo. Su primer contacto con las salas de la exposición <i>Perform</i> es una mirada rápida, sin orden en sus trayectorias. Van como dando vueltas. En cambio, sus miradas se centran cuando repiten las visitas, rompen el grupo porque cada componente adquiere diferente percepción con las obras, a lo que responden con una expresividad corporal más relajada que sus primeras visitas: sensaciones de gusto ante obras audiovisuales en las cuales sienten la necesidad de sentarse para descansar y mirar. Esta franja de edad, en raras ocasiones muestra decepción o ansiedad ante lo percibido. Al contrario, muestra euforia en una primera visita y apreciación, contemplación y difusión en visitas posteriores. Se aprecia que los jóvenes poseen una faceta difusora potente a los otros grupos de igual edad.

N

- Jueves
29 de mayo
- Un joven comenta: «Madre mía, qué fuerte la exposición. Al principio pensaba que las portadas de P.M. eran ficticias...». Se marcha impresionado.
- Jueves
29 del mayo
- Un chico pregunta si la puerta que comunica con la sala de *La promesa* simboliza que los que bien viven en Ciudad Juárez no pueden salir.
- Martes
14 de junio
- Grupo de escolares en la obra de Dora García, uno de los alumnos se ha levantado y ha tirado un chicle al suelo, creo que es parte del taller.
- Viernes
17 de junio
- Grupo de alumnos alrededor de la obra *Lo inadecuado* de Dora García grita. Están Victoria y Carlos con ellos.
- Martes
1 de julio
- El concepto de divertirse puede llevar a error como nos ha ocurrido en el taller de hoy pues los jóvenes con eso de divertirse, creando, no son conscientes de cómo comportarse en las salas tan delicadas del museo. Tenemos que intentar entre todos educarles para a respetar las obras de arte o, como mínimo, que sientan respeto por el trabajo de los demás. Esta labor no solo tiene que recaer en los vigilantes de sala. Los jóvenes tienen que ser advertidos desde el mismo momento en que acceden al centro.
- Viernes
4 de julio
- Tres adolescentes varones preguntan si se puede pintar en la pared y en la pizarra.
- Viernes
4 de julio
- Cuatro jóvenes alrededor de 17 años, cuando salen de visitar la sala comentan: «Qué sitio más raro».
- Viernes
4 de julio
- Un joven me dice que no le gusta, que es demasiado excéntrico: «Increíble, como se les va la olla».

Martes 8 de julio	Adolescentes femeninas realizando la performance de Pedro Reyes: «¿Puedo tirar otra vez el dado, que no me gusta la respuesta que me ha dado?».
Domingo 24 de julio	Dos adolescentes se quedan observando durante mucho tiempo la obra de VALIE EXPORT.
Martes 5 de agosto	Cuatro adolescentes de alrededor de 12 o 13 años preguntan si no nos da miedo estar solas en la planta. Nos preguntan porque están temerosas y asustadas por el silencio de la sala.
Miércoles 6 de agosto	Joven de unos 15 años dice a su amiga refiriéndose a la obra: «No por aquí no, que es un laberinto y me hago mucho jaleo...».
Domingo 17 de agosto	Los adolescentes se sienten atraídos por escenificar la obra de Geneviève Cadieux.
Viernes 5 de septiembre	Joven de más de 18 años: «Me encanta lo rayante de estas exposiciones».
Domingo 5 de octubre	La gente adulta interesada en ver la exposición al sentirse incómodos por los niños y adolescentes que hay en la sala no prestan al final atención a la exposición, dan una vuelta rápida y se van.
Viernes 10 de octubre	Tres adolescentes se dirigen a la obra de Thomas Hirschhorn y comentan entre ellos que dentro de la habitación hay ébola. No pasan dentro por temor.
Viernes 10 de octubre	Un grupo de jóvenes se ha sentido muy atraído por una de las obras. Comentando las imágenes con entusiasmo e informándose entre ellos.
Martes 14 de octubre	A los adolescentes la obra que más les llama la atención y se paran porque ven reflejados sus pies es la de José Pedro Croft. Al igual que <i>Casa desencantada</i> de Fernando Sánchez Castillo.

N

- Martes
14 de octubre
- «Que poco ánimo da esta obra», comenta un joven a su compañera cuando observa la frase de la obra del artista Francis Alÿs.
- Miércoles
5 de noviembre
- Una pareja de jóvenes se dirige a la obra de Antoni Abad. El chico mira a su pareja y la pregunta: «¿No te pone?» Y la chica con el rostro serio le contesta: «No, no me pone».
- Sábado
8 de noviembre
- Cuatro jóvenes vienen a ver la exposición porque van a venir con su clase. Me comentan que les parece muy interesante y les ha gustado.
- Domingo
9 de noviembre
- Nos ha visitado un grupo de adolescentes muy complejos. Pese a hablar con ellos educadamente sobre las normas de comportamiento, desde la recepción en sala han alterado a los visitantes. Ante esta situación y para que los visitantes y la visita que se celebra al museo fuera correcta, la actuación ha sido inmediata. Objetivo: lograr un ambiente agradable para percibir las obras.
- Martes
18 de noviembre
- Comenta un joven de 14 años: «No tienes un enchufe por aquí para cargar el móvil».
- Sábado
13 de diciembre
- Dos mujeres de 50 años indican que si la exposición tiene obras, cito textualmente, «fuertes con sexo o gente desnuda». Al ver a tres adolescentes viendo la obra de Carolee Schneemann comentan: «No dejaríamos entrar a menores solos en esta planta».
- Jueves
18 de diciembre
- Interesante taller con educación. Por un lado bastante inquietos los alumnos tocando todo lo que podían (descolocando pieza *Cambio de valores*) pero con respuestas muy sensatas acerca de lo que veían.

	Domingo 21 de diciembre	Con relación a la obra de Ángel Bados, vengo observando últimamente que los adolescentes de unos 14 años intentan medio en serio medio en broma darle una patada al vaso. Les intento indicar que lo que hacen no es correcto y su respuesta es de risa y guasa.
2015	Domingo 11 de enero	Un padre de familia, tras ver detenidamente la exposición junto a su familia, me pregunta si es normal que los jóvenes ocupen el sillón de la planta para hacer uso del Wifi. Me comenta que no cree que las plantas de las exposiciones sean lugares adecuados para ello.
	Jueves 29 de enero	La obra sin título de José Pedro Croft realizada en hierro con doble espejo, resulta muy sugerente para los adolescentes. Son los que más se han percatado de esta obra, motivados por hacerse fotografías con los reflejos.
	Viernes 6 de febrero	Dos jóvenes de unos 25 años: «Cómo se aburría el artista cuando hizo esta exposición».
	Sábado 7 de febrero	Una pareja de adolescentes se dirige a mí y me indica: «Va usted vestida como los personajes de Star Trek, estoy por hacerle una foto».
	Martes 10 de febrero	Los alumnos del taller han tropezado con la obra de Carl Andre.
	Domingo 15 de febrero	Visitan la exposición dos jóvenes de 22 años, uno de ellos invidente. Le permito tocar la obra de Donald Judd y el iglú de Mario Merz. Quedan muy agradecidos.

- Viernes
20 de febrero
- Los adolescentes pasan a toda velocidad por las salas. Lo único que les interesa es colocarse el pelo cuando ven el espejo del baño y estar con los móviles en las salas donde hay asientos. Hay que tener cuidado en este último caso porque no dejan sentarse a las personas que sí están interesados en ver las obras.
- Sábado
21 de febrero
- Una joven perteneciente a *Sub21* (con silla de ruedas) dice que la botonera de los ascensores está un poco alta y le resulta difícil acceder a ella.
- Domingo
22 de febrero
- Salvo los adolescentes, el resto de visitantes tienden a dar el tiempo oportuno para percibir el conjunto de la exposición y, aunque la mayoría indica que no lo entienden, les parece muy llamativa y les gusta.
- Viernes
6 de marzo
- Una visitante joven me hace saber que «la exposición le parece una gilipollez». Añade que volverá para la próxima exposición.
- Sábado
7 de marzo
- Un grupo de chavales de unos 20 años comentan que los vídeos son bastante largos y preguntan si se pueden descargar de Internet.
- Domingo
8 de marzo
- Un adolescente de 13 años trae a su abuela y a su padre para enseñarles la obra que más le mola.
- Martes
17 de marzo
- Grupo de chavales dice: «Yo lo único que valoro es el edificio». Otros en la habitación exclaman: «Ay, pero que cosa más chuli, toda la expo me parece muy chuli».
- Martes
27 de marzo
- Chico baila al sonido de la obra *Guitar Drag* de Marclay. Nos comenta: «El sonido de la furgoneta arrastrando la guitarra me provoca. No lo hace para llamar la atención, su actitud ante tal ruido desagradable da para pensar».

- Viernes
29 de marzo
- Visitante joven de unos 20 años critica la exposición indicando que le gustaría poder pisar una obra, romperla, y que nosotros (vigilantes de sala) no estuviéramos siguiéndole para que no tocara nada. Se pone irreverente: «Tenían que ser unas obras que se pudiesen destrozar. Eso sí es punk».
- Viernes
3 de abril
- Una joven nos ha comentado: «Pues en esta sala no he visto nada punk».
- Viernes
3 de abril
- Los grupos de adolescentes que vienen a ver la exposición están interesados en leer los textos de la pared y tienden a sentarse en las escaleras.
- Sábado
4 de abril
- Visitantes mayores y jóvenes continúan tropezando con los escalones debido a la poca visibilidad de estos.
- Domingo
5 de abril
- Un joven visitante coge la guitarra de la caja y al llamarle la atención nos indica: «No lo puedo evitar, es el bajo de mi vida, lo siento».
- Domingo
5 de abril
- Un chico se hace daño en la rodilla saltando en la obra del Stonehenge de Jeremy Deller. Tiene que ser atendido por los servicios de urgencia. Al parecer el chico tenía una lesión previa.
- Domingo
5 de abril
- Cuanto más sexo y más imágenes violentas, mayor éxito expositivo. Los visitantes jóvenes están horas y horas en esta expo, lo leen todo, lo que nunca había visto. Increíble.
- Domingo
8 de abril
- Continúan pisando la alfombra aun estando avisados de que no se puede pisar. Una de las jóvenes que la pisa, comenta: «No lo he visto, iba mirando la obra de Chiara Fumai».
- Viernes
13 de abril
- La R de «No pisar» había desaparecido. La encontramos en la zapatilla de unos jóvenes.

N

Sábado 14 de abril	Grupo de adolescentes no es consciente de dónde está, por tanto, tiende a coger sin dudarlo la obra de Claire Fontaine compuesta de ladrillo recubierto de papel impreso.
Martes 28 de abril	Un joven de unos 30 años indica que ha sufrido una decepción con la exposición, realiza una foto a la cartela principal para enviársela a un amigo.
Viernes 8 de mayo	Un joven pregunta: «¿Dónde está en la exposición el hinchable del Stonehenge?». Indicamos que estuvo al aire libre en el Soto. Se lleva una gran desilusión pero termina viendo toda la exposición.
Sábado 9 de mayo	Joven sale muy contenta de la expo e indica: «Me ha gustado un montón, me alegro de haber venido».
Sábado 10 de mayo	Un grupo de cuatro jóvenes permanece en el ascensor escuchando <i>El reloj</i> más de veinte minutos, dejando el ascensor inutilizado para el resto de visitantes.
Miércoles 13 de mayo	Uno de los alumnos del taller de la exposición de Punk, toca el cristal de la obra <i>No sin, No las para ventás</i> con la palma de las manos.
Domingo 17 de mayo	Los jóvenes han tocado los papeles de la obra <i>Figes Febles</i> y han pasado corriendo y saltando junto alfombra.
Martes 19 de mayo	Un joven de 17 años muy interesado por la obra de fuera del edificio <i>Se necesita más poesía</i> . Nos trae una poesía, tenemos ya tres poesías. Ha estado aquí un rato, no me extrañaría que volviera con más poesía.
Miércoles 20 de mayo	Los alumnos continúan tocando los papeles de la obra aunque se les llame la atención por parte de los educadores y el personal de sala.

- Domingo
24 de mayo
- Una pareja de chicas jóvenes pregunta sobre la exposición de Jeremy Deller: «¿De qué princesa del pueblo habla? Aquí no sale Belén Esteban».
- Domingo
24 de mayo
- Un joven sube a visitar la exposición con una bolsa de comida y al avisarle de que tiene que guardarla, entre risas, pregunta: «¿Cómo es posible si es una exposición punk?». Más tarde expresa que le está gustando la exposición.
- Viernes
26 de junio
- Vito se lleva una de las guitarras de la caja de Joao Onofre. «La guitarra no volverá» dice que es de Educación y solo era para los talleres de Punk.
- Martes
7 de julio
- Un grupo de jóvenes se arremolina frente a la obra de Itziar Okariz. Montan mucho follón, se van y vuelven con más amigos para ver la obra.
- Domingo
12 de julio
- «Veo esto y me produce muchos sentimientos» comenta una joven a su compañera. Las dos chicas tendrían unos 16 años.
- Domingo
19 de julio
- Una clase de adolescentes dentro del taller de educación baja a sala y coge la guitarra de la obra. Seguridad ya lo sabe.
- Domingo
26 de julio
- En la obra de Onofre solo están dos guitarras, el domingo había tres.
- Domingo
26 de julio
- La guitarra la tenía un grupo de jóvenes que estaba con Educación.
- Domingo
16 de agosto
- Una chica joven dice al ver la exposición: «Qué mal rollo».
- Miércoles
26 de agosto
- Una chica toca los papeles de la mesa y la descoloca. Avisamos a control.
- Domingo
30 de agosto
- Chica joven intenta subirse a la bici de las guitarras. Avisar control.

N

- Domingo
6 de septiembre
- Durante una hora estuvo un grupo de jóvenes visitando la exposición y parece que les gustó mucho porque lo tocaron todo.
- Viernes
18 de septiembre
- Una pareja joven viene únicamente a ver la obra de *No? Future!* y nos pregunta: «¿Por qué ponen que recorre las calles de Móstoles si en ningún momento es así?». Se les da una explicación y se marchan satisfechos.
- Sábado
19 de septiembre
- Varios grupos de jóvenes que están en la entrada del museo haciéndose fotos con la obra de *No? Future!* nos piden que por favor les saquemos fotos de grupo.
- Sábado
26 de septiembre
- Tres chicas jóvenes de unos 18 años comentan de la exposición: «Es una exposición muy siniestra».
- Sábado
26 de septiembre
- Un grupo de jóvenes se queda escuchando a una pareja de 65 años que está rememorando un concierto de los Sex Pistols en Londres en 1987.
- Domingo
4 de octubre
- Dos adolescentes de 17 años comentan: «Es muy fuerte, me está removiendo por dentro, creo que de eso se trata».
- Domingo
4 de octubre
- Un grupo de jóvenes pasan por el pasillo de la obra *Economía* corriendo.
- Martes
27 de octubre
- Dos jóvenes preguntan: «¿No hay cosas de Halloween?».
- Domingo
15 de noviembre
- Al pasar un grupo de jóvenes se han caído las bicis de Wilfredo Prieto.
- Domingo
15 de noviembre
- A un chico que pisa las alfombras de *Discoteca Flaming Star* le llamamos la atención y nos contesta: «Pues no haberla puesto ahí».
- Miércoles
18 de noviembre
- Chica joven comenta a su pareja: «Esta exposición es muy difícil de entender».

	Sábado 21 de noviembre	Cuatro jóvenes preguntan: «¿La colección de matamoscas es una obra de arte?, ¿a esta estatua le están pegando los chicles o ya estaba así?».
	Domingo 22 de noviembre	Grupo de jóvenes conflictivos que suelen venir al museo comentan: «Bestial, ya era hora de que viniera una exposición interesante».
	Domingo 29 de noviembre	Hay tanto ruido en la sala que los visitantes jóvenes no oyen cuándo les estás llamando la atención, lo que conlleva que toquen o pisen lo que no deben.
	Miércoles 18 de noviembre	Un grupo de diecisiete jóvenes de 14 a 16 años. Al terminar la visita uno de ellos comenta: «Es raro, diferente, raya un poco».
	Domingo 22 de noviembre	Los jóvenes del taller han tirado las bicis sin querer. Creemos que están mal colocadas.
	Jueves 29 de diciembre	Aquellos grupos de adolescentes que nos visitan no muestran un interés muy alto, pasan rápido por las obras y carecen de curiosidad.
2016	Miércoles 2 de marzo	Joven de 25 años acompañada no puede evitar tocar la alfombra de plumas. Indica: «Sé que no puedes tocar, pero no lo puedo evitar».
	Viernes 4 de marzo	A una joven visitante se le ocurre que como no puede tocar la obra de plumas las sopla.
	Martes 8 de marzo	Chica joven: «El vídeo está bien, pero la tía esta es una sosa».
	Viernes 25 de marzo	Hoy a las 18:10 horas, un joven visitante ha estado grabando con su móvil 20 minutos de proyección de Pasolini.

Listado de incidencias y comentarios del personal de sala del museo donde aparecen las palabras joven, chico, alumna o adolescente entre febrero de 2009 y marzo de 2016.
Carlos Granados

Trabajar con jóvenes en tiempo de ocio

*Conversación entre educadores
del CA2M*

Septiembre de 2015

Carlos Granados: Me interesa pensar qué cambios hemos experimentado al trabajar con adolescentes y en qué medida han ido cambiando nuestras expectativas y nuestras formas de trabajo, desde que empezamos con *UHF* en 2009, a *Espacio Mutante* que vino después y responde a una necesidad concreta y a una manera de trabajar también.

Jaime González: *Espacio Mutante* partía de la premisa de que ya hay unos jóvenes que están en la entrada del museo utilizando el Wifi. En ese punto pensamos en cosas que pudieran interesarles para intentar hacer con ellos.

Pilar Álvarez: La propia arquitectura y las posibilidades de este espacio permiten ese encuentro en el que Jaime y yo podíamos establecer una conexión con ellos para ver qué podía pasar. Y creo que esa es una de las claves importantes de este taller, ya que se entiende como una experiencia de un momento puntual. Hay un espacio de decisión compartido entre ellos y que condiciona mucho el estado en el que se está luego, participando de esa experiencia y disfrutando del tiempo juntos.

Carlos: A mí eso también me ha producido muchos problemas. Es cierto que se

genera una relación muy interesante con nosotros, muy intensa, pero también he tenido muchas veces dudas en cuanto a los contenidos, el tiempo o el tono de taller que estamos dando. Es verdad que *UHF* se ha ido erigiendo como un taller en el que se dan unas maneras de hacer o plantear donde sí se exige un pensamiento crítico, y uno de los problemas que yo creo que ha habido en *Espacio Mutante* es que en muchos talleres esa parte de clic que siempre exijo, o exigimos en el ámbito del arte contemporáneo, no existía o me parecía a mí que no existía.

Jaime: A veces te entran dudas sobre la capacidad de afectación de los talleres, que varía dependiendo del taller, del día, de cómo estamos los educadores y de los participantes. No siempre está claro de cuánto se han empapado durante una actividad en el museo. Pero también creo que es natural tener esas dudas en cualquier proyecto educativo.

Carlos: Se han empapado de una cosa muy interesante que es que de repente han encontrado en el museo un contexto en donde pasar el fin de semana. Un espacio donde relacionarse con nosotros y con otros chavales, y donde compartir inquietudes como un interés por la fotografía o por una actividad creativa; un interés

que rompe un poco con todas las lógicas de ocio que tienen.

Jaime: Algo que me interesa es que ocupan un espacio diferente al que están acostumbrados. Les proponemos un espacio de excepción en el que las relaciones cambian y eso lo perciben desde el primer momento; desde el modo en que nos presentamos nosotros a cómo hablamos con ellos.

Ahí se genera un momento de confianza. Yo creo también que se dan cuenta de que es un espacio en el que pueden estar a gusto, pero que no responde a las lógicas del parque, del colegio o de su casa. A lo mejor no hay un cuestionamiento tan profundo o tan programado pero yo creo que, también por los temas que hablamos, salen cosas a menudo muy provechosas.

Pablo Martínez: Tampoco creo que *Espacio Mutante* sea solo un espacio de ocio o solo un espacio para enganchar a chavales.

Pilar: Me llamó la atención en un primer momento que en *Espacio Mutante* había muchas personas de origen marroquí o de otros contextos que participaban en la actividad, y que en cambio no estaban en el taller de verano o en otras actividades de tiempo de ocio. A *Espacio Mutante* venían las personas que están por aquí y creo que en eso precisamente reside parte de su valor.

Carlos: Tenemos relación con un montón de chavales de contextos totalmente diferentes, somos de la periferia, este es un museo en el barrio, donde una propuesta de taller con inscripción previa deja a muchos chavales fuera. Sin embargo, aquellos programas donde vamos a pie de pista como *educadores de guerrilla* y enganchemos a los chavales funcionan de maravilla. Y esos chavales, que de otra manera no habrían participado, pueden volver.

Jaime: Yo creo que también es interesante que no les estamos proponiendo un plan para el futuro, sino que es algo inmediato, es aquí y ahora. «Vente a hacer esto si te apetece».

Carlos: A mí eso me interesa mucho. Tenemos el suficiente tiempo para empezar a ver cómo chavales que empezaron viniendo a unos talleres casi por casualidad han pasado a venir a otros. Es el caso de Samuel, que me contaba cómo para él el museo al principio, cuando empezó a venir los sábados por la tarde, significaba venir a un lugar que no entendía muy bien pero que sentía que era un sitio donde hacíamos algo que le podía interesar, algo que no podía encontrar en otro lugar. Una relación de confianza diferente a la que podía tener en cualquier otro contexto,

como en sus clases de baile o con sus amigos. Y ahora en *Sub21* se le ha abierto un montón la cabeza y han cambiado las expectativas que tenía de un espacio como este.

Pablo: Y es que a la vez que estaba explorando algo que no conocía al venir aquí, también se estaba poniendo a prueba a sí mismo. Al no tener los gustos tan definidos, buscas y te acabas implicando en algo que no tienes muy claro qué es; desconoces el proceso y desconoces el final. Ahí como adolescente te estás autoexplorando también a ti mismo. ¿Hacia dónde me va a llevar esto como persona?

Jaime: Yo noto muchas veces que es algo nuevo para los participantes porque pasa a menudo que hay quien no encuentra su sitio. Están acostumbrados a que les digan que su papel va a ser este o el otro. Hay veces que no está muy claro cuál va a ser la dinámica del taller y cada uno tiene que encontrar su sitio.

Pilar: Es de las cosas más difíciles que hay para mí. Cuando llegas a un contexto en el que no tienes un papel asignado y tú misma tienes que buscarlo. Pero sin duda es de las experiencias en las que siento que más he aprendido, ese proceso de ver dónde te colocas y qué es lo que tú puedes aportar. Pero al principio es verdad que supone un vértigo gordo.

Carlos: Hay una cosa que a mí me interesa mucho de estos talleres que es cuando también se propone hacer algo en colectivo. Estoy pensando ahora en el taller de *Espacio Mutante* de Navidades. Hay algo ahí, una energía que es especial. Esa idea de que todos están participando en un proyecto sin necesidad de que haya alguien tirando. Están interesados y aportan algo al proyecto desde sus habilidades. Esa energía que se crea es maravillosa y yo creo que también pasó en tu taller [a Pilar sobre el taller de videopostales. *I love Móstoles*], lo bonito que pasó es que se produjo algo que estaban haciendo entre todos.

Pilar: Y lo que cada persona aportó, con eso es con lo que más me quedo de ese taller. Por ejemplo aquel compañero que era un *crack* y que de repente nos fascinó a todos con todo lo que sabía de la cultura popular de Móstoles, de su historia, de anécdotas de vida, de espacios y lugares, y que compartió con nosotros durante la realización del vídeo. Es un ejemplo de cómo a la hora de trabajar se comparte el conocimiento de cada persona donde todos pueden aportar su parte.

Carlos: Son experiencias que pueden ser muy transformadoras para ellos. Estoy pensando en Laura, la chica del taller del verano que

conocíamos de antes porque estuvimos en su instituto [taller con Natalia Marín en el IES Antonio Gala de Móstoles, enero-junio 2014] y formaba parte de un grupo de chicas que en el aula estaban invisibles a tope, y la tipa no pudo ser más participativa... tengo la sensación de que para ella fue una experiencia muy intensa, muy feliz a la vez que extraña. También pienso mucho en cómo descolocan los roles habituales las marcianadas de muchos talleres. El taller de verano [*Cuando haces pop ya no hay stop*, taller con Jorge Dutor y Guillem Mont de Palol, julio de 2015] fue una marcianada muy interesante por todo lo que pasó, desde la invitación a La Prohibida a darles una sorpresa la noche que dormían en el museo —todavía se sigue hablando de La Prohibida en el chat—, o empezar el taller con los artistas haciendo algo que ninguno de los chavales sabía muy bien lo que era, en este caso su pieza *Los micrófonos*. Una cosa importante era cómo precisamente lo que estaban viendo era algo que no estaba específicamente traducido para un público adolescente sino que era... algo que partía de la propia experiencia, una experiencia real. Sin trabas, sin traducciones, sin adaptaciones. Sin decirte por qué estoy haciendo esto y para qué lo

estoy haciendo. En ese sentido está muy relacionado con la forma con la que entendemos el trabajo con el cuerpo.

Pablo: O con el encuentro con el arte. Un encuentro que a veces no tiene por qué estar mediado. El arte tiene una potencia en sí mismo, bien sea una performance o una peli y no tiene por qué estar mediado, no tienes por qué poner un chaleco salvavidas antes de que pase, y eso ya les coloca en un lugar.

Pilar: En este taller no se pasaba por ahí en ningún momento, no se habló de la pieza [*Los micrófonos*] específicamente, ni de qué nos estaban hablando. Simplemente participaron de eso y luego irían colocando las cosas en su cabeza; según iban experimentando iban encontrando un sentido a lo que vivían.

Carlos: También nosotros creo, no solamente ellos y eso también es interesante.

Pilar: Completamente.

Carlos: El artista propone y tú en ocasiones tienes las mismas dudas que los chavales. El taller según va evolucionando va armándose entre todos así como el rol de cada uno.

Jaime: Cuando lo has dicho estaba pensando en los talleres que proponemos como esas zonas que funcionan al margen de las leyes convencionales. Un escritor, Hakim Bey, habla

de zonas temporalmente autónomas TAZ: espacios que no son permanentes pero mientras existen proponen otra forma de funcionar y otras relaciones entre los que están habitándolo, precisamente porque son independientes y transitorios. Bey habla de la sublevación en contraposición a la revolución. Yo creo que también estos talleres son momentos de excepción en los que entre todos intentamos construir TAZ. Me gustaría pensar que los talleres pueden ser tan intensos por las cosas que hacemos, por las cosas de las que hablamos y cómo hablamos, y por los papeles que ocupan y ocupamos. Me gustaría pensar que a los jóvenes que participan les pueden afectar o cambiar de cara al futuro, no lo sé... o ¿es muy ingenuo pensar esto?

Pablo: A veces tengo dudas de los niveles de transformación... pero hay dos realidades indiscutibles: que trabajamos con lo que nos apetece y que ellos vienen también porque les apetece, trabajan y sucede algo. Por ejemplo nos apetece trabajar con Jorge y Guillem o con Pilar Álvarez, o con Alex Reynolds, buscamos los artistas con los que de verdad nos interesa trabajar sin caer en paternalismos y en un alto porcentaje funciona. Luego hay

muchos matices, posibles críticas de lo que hacemos o de lo que pasa. Pero ya solamente ese encuentro es productivo. Un día hablábamos de cómo nosotros trabajamos para las minorías. Habrá algunos pocos a quienes nuestras propuestas les van a afectar de una manera muy significativa. Creo que es interesante trabajar en ese sentido. Cómo poder llegar a que todo el mundo se sienta bien, pero cómo se pueden sentir bien, especialmente, aquellos que no se sienten bien en otro lugar.

Jaime: Estamos proponiendo otros lugares distintos.

Pablo: Sí, sin duda. Cuando traes a La Prohibida a que hable de transexualidad o de travestismo a un grupo de adolescentes una noche en el museo estás haciendo educación desde otro lugar. Luego vienen sorpresas como la representación final que hicisteis en directo, con esa violencia sexual o esas letras de canciones que utilizasteis y que eran supersexistas.

Carlos: Tengo que reconocer que para mí todo eso me hace reflexionar mucho sobre nuestro papel como educadores y sobre qué gafas llevamos puestas. Yo no fui casi partícipe de nada de eso, nuestros nervios iban más a otras cosas, y probablemente fuera más consciente de esos detalles la persona que veía eso como

espectadora. Esto me supuso muchas cuestiones, muchas dudas. Primero hasta qué punto estamos siempre atentos a ciertas cosas, qué pasamos por alto y qué no y sobre todo cómo abordar los límites de libertad cuando estamos trabajando con sus referentes.

Pilar: Para mí es un trabajo a seguir haciendo. Ahí hay un terreno superresbaladizo del que ya hemos hablado más veces... se trata de desarrollar cierta sensibilidad para saber cómo colocarte en estas situaciones. Cabe preguntarse también qué grado de transformación tienen los artistas en este taller. Quiero decir, que si la propuesta transformadora se dirige solo a los participantes jóvenes que han venido a ese taller y no a los artistas... ¿De qué forma repercute en ellos la experiencia?

Carlos: En el taller de Terrorismo de Autor en UHF, fue muy significativo el interés de los artistas en hacer una evaluación con los chavales. El taller tenía cuatro sesiones de trabajo y una de visionado y conversación. Ese último día se crearon un montón de cosas interesantes y me di cuenta de cómo los artistas se habían llevado un montón de ideas. También porque habían dejado espacio para que todos tuvieran la posibilidad de meter, cambiar, hacer derivas o plantear otras cuestiones que a lo mejor los

mismos artistas no habían tenido en cuenta en un primer momento. Nosotros invitamos a los artistas a que hagan un proyecto para hacer con los chavales. No para que hagan un proyecto suyo sin tener en cuenta a los participantes.

Pablo: Tenemos muy en cuenta que estos talleres no son un trabajo único de los artistas. Son talleres en los que todos los participantes se ven afectados. Les vamos a afectar y nos van a afectar. Se mezclan estrategias.

Carlos: Dentro de nuestro trabajo en los talleres es importante el disfrute. Hay una parte de interés por lo que estamos haciendo y está pasando. Yo lo vivo de forma muy intensa, intento que pasen cosas que nos interesen.

Por otro lado, este es un espacio que no pasa por la productividad. Nuestras estrategias creativas no son identificadas con las estrategias habituales de la plástica de la escuela.

Pablo: Es muy importante mantener que el *equipo Sub21* no es una actividad de profesionalización.

Carlos: Nosotros estamos proponiendo otra cosa. Una relación diferente con el museo, independientemente de que te quieras dedicar al arte o no en el futuro. Si el proyecto tuviese muy evidente esa dimensión profesional algunos

dejarían de venir. Hay gente que viene por cómo hacemos las cosas aquí, no porque sea un museo y esté interesado en su lado más profesional. Aunque hay gente como Dani que llegó al museo buscando algo distinto en Móstoles, empezó cuando estaba en primero de bachillerato de ciencias, al año siguiente se cambió al de artes y ahora ha empezado la carrera y se ha metido en Bellas Artes y se va a Bilbao a estudiar. Pero aunque intentemos que no tenga esa dimensión profesional es cierto que *Sub21* es un espacio de arte muy específico y de especialización y requiere de mucho compromiso. Además cada vez los objetivos del proyecto *Sub21* los marcan más los mismos participantes. Es la única manera de que un proyecto de estas características funcione. Cuando son ellos los que están marcando el ritmo de trabajo.

Pilar: Que ellos tomen responsabilidad sobre el proyecto y los objetivos que cumplir es clave para que este funcione.

Carlos: Sin embargo a veces me pregunto por qué hay gente con la que había una relación de confianza que ya no viene. Quizá estamos haciendo algo mal o no estamos teniendo ciertas cosas en cuenta.

Pablo: Hay procesos vitales en los que es inevitable que no todo el mundo siga, también es posible que hayan perdido

interés o quizá asocien el museo y sus actividades con la infancia. O puede que aunque se hayan cansado se reenganchen porque sigue habiendo esa relación de confianza.

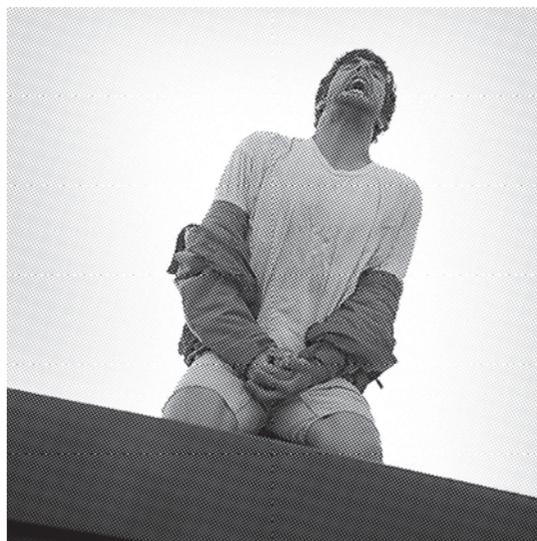
Jaime: El hecho de asociar el museo a un espacio de excepción y no a algo de educación formal tiene que ver también con el cómo se enteran de lo que pasa. Cómo llegan a saber que aquí están sucediendo cosas y que ellos pueden ser partícipes, por ejemplo el año pasado empezamos a comunicarnos con ellos a través del whatsapp.

Carlos: Esto también te hace darte cuenta de que nuestra relación con ellos no es una relación educativa tradicional. Nos ha preocupado también cómo podemos construir cierto tipo de comunidad con ellos. El grupo de whatsapp quizá funciona en ese sentido, es un espacio virtual en el que se ha creado una comunidad. Estoy pensando también en por qué hay una mayoría de chicas en los talleres de *Espacio Mutante* y *UHF*. Quizá porque los espacios de ocio para los hombres estén más relacionados con el deporte y las chicas están en un lugar de tierra de nadie. Y vienen a este lugar. Es muy significativo el whatsapp, en el que por ejemplo hay diez chicos pero casi cincuenta chicas.

Atravesados por la experiencia.
Pedagogía, institución, imágenes y cuerpos

Pablo Martínez

(11)



I. Experiencias de extrañamiento

—Perdón, —digo— ¿podrías bajar la voz? Va a empezar la siguiente actuación.

—Y... ¿qué hay ahora?

—Ahora viene un grupo de chicas que cantan ópera contemporánea.

—Ah... ¿sí?... Eh... ¿y va a estar bien?

—Yo creo que sí...

—Y... ¿qué pasa si no nos gusta?

—Bueno, aún no ha comenzado. Pero yo creo que os va a gustar, va a estar muy bien. De todos modos, si queréis hablar os podéis ir a la zona de la barra, así dejáis escuchar a la gente que quiere ver la actuación.

—Eres de la organización... ¿verdad?, sí, claro... uff... es que... es que si es como lo de antes... Ha sido horrible.

—Ah... lo siento. (silencio) No os ha gustado...

—Y... ¿a ti?, ¿a ti te ha gustado?

—Ehhhh... sí... bastante... bueno... eh... mucho, la verdad es que me ha gustado mucho...

—Ufff, ¡pues a mí nada!... y es que si es como lo de antes... mis hijas se han asustado y todo ¿sabes? y yo me he sentido incómoda...

(silencio)

—La verdad es que yo también me he sentido incómodo...

(silencio)

—Y... ¿la has entendido?, ¿por qué diablos hacía eso?, ¿por qué respiraba así todo el tiempo?

—Ehhh, mmmm... no, lo sé... bueno, la verdad es que yo tampoco lo he entendido. (silencio) Pero es que en realidad no creo que hubiese nada que entender... no sé...

—¡Ah!

Querer comprender, reconocerse, mirar algo que ya vimos, poseer el sentido de las cosas, caminar sobre suelo firme, saber... Cuando en 2015¹ invitamos a Rodrigo Sobarzo a que presentase su pieza *Mining* en la azotea del CA2M sabíamos que estábamos enfrentando al público a una experiencia exigente al tiempo que extremadamente sencilla: un joven aparecería en el tejado del Museo y respiraría de manera entrecortada durante más de veinte minutos, produciendo una sacudida en su cuerpo con cada inhalación y exhalación. La propuesta era fundamentalmente física, sin ningún aparente sostén narrativo, sin ningún marco referencial pero poseedora de un poderoso potencial poético. Durante los debates de programación de esa performance discutimos acerca de la dificultad de la pieza y su encaje en un programa de libre acceso en un espacio fuera del reducido circuito de la danza experimental o las artes en vivo avanzadas en los que acostumbra a ser presentada. Sin embargo, incluirla en el programa suponía precisamente desafiar la lógica que diferencia a los públicos por su formación, realidad material o *cultura*. A nuestro modo de ver en esa ruptura de las convenciones es donde se produce lo verdaderamente político,² porque hacer política en una programación, en un proceso educativo, es precisamente romper los patrones de lo que se debe hacer y no hacer, desafiar los lugares establecidos y las jerarquías. Abrir grietas en el sentido.

Aquella actuación me estremeció y aún no alcanzo a encontrar una explicación dentro de la lógica de lo cotidiano a la propuesta de Sobarzo, algo que por otra parte me suele pasar con aquellas piezas con las que me cuesta encontrar las palabras para compartir la sacudida corporal que producen en mí. Aquella sensación como

1 Rodrigo Sobarzo presentó su pieza *Mining* el 3 de julio de 2015 en las *Picnic Sessions 2015: Are you talking to me?*, programa de actividades de la terraza del CA2M, comisariado en aquella edición por Juan Domínguez y José Luis Villalobos en colaboración con el equipo de actividades del Centro: María Eguizabal y yo mismo. Tras su actuación le siguió la compañía de Lina Lapelyte con la performance *Candy Shop*. En este enlace, puede verse el vídeo resumen de aquella picnic: https://www.youtube.com/watch?list=PLt5Ljo_HFyUjDs1bZ91JNtfo_19U6i96E&v=Jo8mE3dO_lg#t=21, consultado el 10 de noviembre de 2015.

2 A lo largo del texto nos referiremos a lo político en los términos definidos por Jacques Rancière en *El desacuerdo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1996 o Chantal Mouffe en *Prácticas artísticas y democracia agonista*. Lo político opuesto a la política sería aquella dinámica de cambio constante en la construcción de nuevos escenarios de convivencia. Lo político posee una dimensión de antagonismo y entiende la esfera pública como un espacio de conflicto que cuestiona las formas instituidas y los discursos establecidos. La política para Rancière se relaciona con «lo policial», esto es, con los regímenes institucionales y sociales que regulan parcialmente las dinámicas de lo político.

espectador se vio reforzada tras el encuentro con esa mujer que, curiosa, se había acercado al Centro con su familia a ver lo que había programado aquella tarde del extremadamente caluroso mes de julio y había acabado enfadada. Nuestra conversación se sumó a otras tantas experiencias que he ido acumulando en mi trayectoria como educador, como docente universitario y como gestor dentro de una institución y que me han mostrado lo que el arte puede o no puede provocar así como las resistencias que produce. Su curiosidad y su enfado me parecieron reveladores a partes iguales, ya que ambos respondían ante lo inexplicable de un modo que me hizo, una vez más, reflexionar acerca del sentido del trabajo educativo en un museo. Porque ante una propuesta como la de Sobarzo ¿cuál podría ser el papel de la educación?, ¿el de la llamada mediación? Quizás ninguno diferente al de acompañar en esa experiencia de desencuentro e incompreensión.

Existe la posibilidad de cultivar un tipo de experiencia ante la obra de arte mediante el desafío a las expectativas que tanto público como institución depositan en el trabajo educativo. Estas prácticas centran su misión en acompañar, o incluso producir, la experiencia del extrañamiento³ sin mediar explicación, sin apelar a una lógica racional, sin tranquilizar, sin revelar ningún secreto... Una de las mayores resistencias en la educación tradicional — así como en mucho trabajo institucional — es precisamente romper el régimen explicador que impera en el mundo y sustituirlo por otro de apertura que posibilite un aprendizaje a partir de lo que está ahí delante, desde un hacer que descoloque, que explore lenguajes que se adentren en campos aún no considerados como arte sin caer en la cantinela legitimadora que anula los saberes propios y los cuerpos. Y quizás el trabajo que hemos desarrollado en los últimos años en el CA2M haya navegado entre esos mares de confusión y deseo. Acompañados de prácticas que van más allá del sometimiento a la palabra y enfrentan al espectador con aquella

3 Parece pertinente en este punto resaltar que el concepto de extrañamiento que utilizamos en el Departamento de Educación y Actividades Públicas es deudor de la larga tradición que piensa la experiencia estética como una experiencia de negación, como una experiencia que rompe cualquier tipo de identificación, construyendo la posibilidad de una toma de conciencia de la alienación. En este sentido estaríamos tan distantes de la sorpresa como del distanciamiento propuesto por Bertolt Brecht, aunque el uso de la teoría de Brecht nos pueda servir para otras prácticas en las que evidenciamos el dispositivo educativo y sus formas como un espacio de ficción que ha de ser quebrado.

violencia de las cosas a la que apelara Pier Paolo Pasolini,⁴ en una apertura a cierta experiencia que apele a lo sensible.

A lo largo de este texto es mi intención hacer un pequeño recorrido por algunos de los aspectos que han sido centrales en nuestra práctica como Departamento de Educación y Actividades Públicas del CA2M. Una práctica reflexiva realizada de manera conjunta con un extenso número de artistas y colaboradores pero fundamentalmente llevada a cabo con y por Victoria Gil-Delgado y Carlos Granados desde 2009 y con Eva Garrido y Yera Moreno desde un poco más tarde y a tiempo parcial y ya más recientemente junto a Jaime González Cela (durante 2014–2015) y desde el pasado curso con Pilar Álvarez también. Intentaré definir nuestras posiciones en relación con las pedagogías y la construcción del saber en el contexto del capitalismo cognitivo; en qué medida la educación puede contribuir a la constitución de instituciones porosas con capacidad de afectación recíproca hacia su contexto; así como señalar las posibilidades de una investigación educativa que parta del cuerpo y que entienda la imagen como configuradora de subjetividades y no solamente como la interfaz de la mercancía, tal y como la definiera Debord en *La sociedad del espectáculo*. El relato que pretendo construir en estas páginas navegará del yo al nosotros, de lo que hemos hecho en colectivo a mi experiencia de lo vivido, de mi sentir en un lugar como el museo, un espacio conflictivo cargado de tensiones productivas entre la afirmación celebratoria del estado de las cosas y su cuestionamiento; entre la reproducción de los relatos hegemónicos y su contestación.

II. Giro educativo y precarización

En noviembre de 2008 se publicaba el número #0 de la revista digital de arte *e-flux*. Entre sus páginas se encontraba un texto de Irit Rogoff titulado «Turning»⁵ en donde la autora acuñaba el término

4 En 1975 Pier Paolo Pasolini escribe una serie de artículos en forma de «pequeño tratado pedagógico», que serán recogidos bajo el título *Cartas Luteranas*, Madrid, Ed. Trotta, 1997. Un conjunto de cartas dirigidas a un joven napolitano figurado de nombre Gennariello en las que expone su teoría de la educación y el aprendizaje a través de la experiencia de enfrentarse a una violencia de las cosas. Recojo este texto y lo enlazo con mi experiencia educativa en el museo en «La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M», en *Perspectivas. Situación de la educación en los museos de artes visuales*, Madrid, Fundación Telefónica, 2011, pp. 69–72.

5 Rogoff, Irit, «Turning», en *eflux journal #0*, noviembre 2008, <http://www.e-flux.com/journal/turning/>, consultado el 20 de marzo de 2016.

«giro educativo», cuya presencia iba a ser recurrente en todos los debates que se han venido aproximando desde entonces al análisis de las relaciones entre educación, arte e institución. Si bien es cierto que no podemos afirmar que en el Estado español se produjese un «giro educativo» con la misma intensidad y similares condiciones a las que refería Rogoff, tampoco se puede negar que en la última década el asunto de lo pedagógico haya atravesado buena parte de los discursos de algunas instituciones del Estado y disfrutado de mayor desarrollo y presencia en museos y centros de arte. Podríamos afirmar sin miedo a equivocarnos, que el discurso educativo ha conquistado cierta hegemonía, aunque esto no haya discurrido parejo al establecimiento de estructuras permanentes en los museos dedicadas a la educación, así como tampoco de un mayor reconocimiento económico o una menor precarización de sus agentes. De forma paralela, y paradójica, muchos departamentos de educación del Estado al tiempo que contemplaban el giro educativo ellos mismos se hundían, girando arrastrados hacia el sumidero de la crisis económica que se extendería por el Estado desde 2008. En aquel año, justamente, se iniciaba la andadura del CA2M, pudiendo dibujarse el trabajo desarrollado por el Departamento de Educación y Actividades Públicas entre el giro y la crisis, con una presencia significativa en los contenidos del museo al tiempo que una precarización de su personal.

El 2 de mayo de 2008, día del bicentenario del *levantamiento*⁶ de la nación española frente a la invasión francesa, abrió sus puertas

6 La exposición de apertura de título *Levantamiento. Libertad y ciudadanía* estaba dividida en tres secciones que merece la pena reseñar aquí: ciudadanía, identidad nacional y escenas de insurrección y levantamiento. Que el término levantamiento posee ciertas resonancias en la reciente memoria colectiva del Estado español es innegable, como también es reconocido que el movimiento insurreccional de mayo de 1808 ha sido reconocido por la más rancia tradición nacionalcatolicista como un momento glorioso de la reciente historia española. El consejero de Cultura de aquel entonces, Santiago Fisas, afirmaba en el catálogo de la muestra que abría el Centro: «Este nuevo espacio, simbiosis entre pasado y futuro, pretende convertirse en un centro referencial para todos los interesados en el arte actual, no sólo en artes plásticas, sino también en cine, danza, filosofía, historia o literatura a través de las actividades que a partir de este momento se irán programando en su auditorio. Un espíritu ilustrado, presente también en la sociedad de principios del siglo XIX, que es el mismo que inspira la actividad del Centro de Arte Dos de Mayo». Como si aquel levantamiento no hubiese supuesto una definitiva renuncia al proyecto de modernización ilustrada del Estado frente a la permanencia de las jerarquías aristócratas y religiosas, como supuso el regreso de la dinastía Borbón bajo el reinado de Fernando VII. El catálogo de la exposición se distribuyó a través de la Fundación Nación y Libertad (ahí es nada la nomenclatura de la fundación), creada con motivo de la celebración del Bicentenario del 2 de mayo de 1808.

al público el CA2M en Móstoles. Sin dirección,⁷ sin apenas equipo⁸ y sin rumbo explícitamente definido.⁹ En lo concerniente a *mediación*, las actividades de *difusión* se subcontrataron a una empresa de servicios, quienes no solamente organizaban las «visitas guiadas» a las exposiciones, sino que también se hacían cargo de la programación de otras actividades culturales como programas de cine, conciertos, encuentros con artistas; incluso entre sus tareas se contaba la organización de viajes a Madrid en autobús desde Móstoles para ir a visitar exposiciones, tal era el interés por construir sentido en el contexto. Se podría suponer que salvo los servicios mínimos, el Centro se abrió pensando en una subcontratación general de actividades: comisarios para las exposiciones, *monitores* para las visitas, actividades y trabajos puntuales de conservación y restauración externalizados... En el proyecto arquitectónico el espacio destinado a oficinas es notoriamente reducido, en concordancia con una administración que apenas creía en la función pública y que concebía el museo desde una lógica neoliberal de la contrata que subcontrata: un espacio del espectáculo sin personal fijo que investigara y estableciera redes permanentes con la comunidad educativa, académica, artística o local.¹⁰

Sin embargo, la nueva dirección del Centro, desde octubre de 2008 a cargo de Ferran Barenblit, decidió establecer un trabajo que se enraizara en el territorio y se creó una estructura de personal permanente, aunque todo el equipo que se fue incorporando para desarrollar el trabajo en el Centro lo hizo bajo la figura de autónomo, asumiendo importantes responsabilidades sin las más mínimas garantías de seguridad laboral. La coartada de la crisis y la suspensión de la contratación de empleados públicos por parte de las administraciones propició que un museo público funcionase sin apenas trabajadores en plantilla salvo el reducido personal

7 Esta no llegaría hasta entrado el mes de septiembre tras la selección de Ferran Barenblit mediante concurso público en respuesta a la presión del sector profesional como denunciaba Patricia Ortega en el periódico *El País* http://elpais.com/diario/2008/04/30/madrid/1209554663_850215.html consultado el 20 de enero de 2016.

8 La escasa dotación de personal contaba con una responsable de la colección (por aquel entonces más de 1.200 piezas, una secretaria de dirección —sin director—, una coordinadora de exposiciones y una administrativa).

9 El propio título de este libro responde a esta idea que explica muy bien Ferran Barenblit en el diálogo que mantuvimos con Manuel Segade nuevo director del Centro y que se recoge en las páginas 241–261 de este volumen.

10 Prueba de la escasa previsión de personal que trabajaría en el Centro es que en la actualidad hay dificultades para acomodar a las quince personas que trabajan allí de manera permanente.

funcionarial. Tras años de trabajo irregular, buena parte de los trabajadores autónomos del museo activó reclamaciones por vía judicial que culminaron, a partir de 2015 y gracias al apoyo de la dirección del Centro¹¹ en el reconocimiento de las relaciones laborales irregulares existentes y su consiguiente obligación de subsanación por parte de la Comunidad de Madrid. Como consecuencia los trabajadores regularizaron su situación laboral sin que con ello la estructura del Centro se viera fortalecida por parte de la Administración, ya que los puestos de trabajo reconocidos por vía judicial no se insertan en su organigrama.¹² De este modo, si no se modifica esta situación, cada vez que un trabajador abandone el Centro por otro destino, este perderá esa plaza. Parece que ese es el destino del trabajador bajo la gubernamentalidad posfordista: poner a trabajar los afectos al tiempo que se lucha por los derechos pero sin fortalecer las estructuras. El desgaste del personal y su lucha revierte en la mejora de sus condiciones pero solamente en un provecho temporal por parte de la institución, como si del «no existe tal cosa como la sociedad sino una suma de individuos», pudiéramos pasar al «no existe tal cosa como la institución,



(12)

- 11 En aquel entonces aún a cargo de Ferran Barenblit.
 12 Esto redunda en una merma de derechos por parte de los trabajadores: sin posibilidades de promoción, sin posibilidad de movilidad laboral dentro de la administración, sin derecho a cierto tipo de excedencias, en esencia, sin todos los derechos de un trabajador laboral de la Administración.

sino una suma de sus trabajadores», así es en el caso del CA2M al menos. Parece triste reconocer que las luchas a este nivel no sirvan para transformar las estructuras.

Pero a pesar de estas realidades, una de las cuestiones fundamentales por las que apostamos desde el inicio ha sido la construcción colectiva del trabajo. Creer profundamente en la solidaridad y en la escucha como espacios de desarrollo personal y profesional. Esta metodología de trabajo puede acabar por integrar la intuición como un elemento fundamental del desarrollo del proyecto, lejos de cualquier construcción programática que establece a priori los objetivos e implica cierta aproximación positivista al trabajo de la institución cultural. En nuestro caso, los objetivos fueron apareciendo a partir de un trabajo colaborativo que ponía por delante los afectos y las investigaciones prolongadas en el tiempo. Ese investigar desde el hacer entronca con una metodología de investigaciones artísticas en la que las palabras y los conceptos solamente pueden aparecer enredados con las prácticas. La posibilidad de trabajar el mismo equipo durante un tiempo con esta metodología ha dado como fruto una investigación que profundiza y perfila asuntos vinculados con lo performativo, el género, lo queer, las políticas de la imagen y la construcción de la institución desde posiciones identitarias no fijas. Sentarse

(13)



a discutir con Carlos, Vito, Eva, Yera, Jaime, Pili y tantos otros, durante estos años bajo el techo que nos ofrecía la institución ha sido una experiencia de vida fundamental y ha supuesto unos aprendizajes que serán difíciles de olvidar.

III. Repensar el museo desde la vulnerabilidad

Como productores de cuerpos, los museos han tenido históricamente en el centro de sus preocupaciones el modo en que la población accede a ellos y el uso que hacen de sus espacios con sus cuerpos. Recientemente Carmen Mörsch rescataba el relato de hace dos siglos en la National Gallery de Londres, en el que el comité directivo discutía acerca del problema que podía suponer para la conservación de las obras el que la población se cobijase de la lluvia en las salas y llevase a cabo actividades tan inapropiadas para un museo como amamantar a sus hijos.¹³ Sin embargo no hace falta remontarse hasta entonces para encontrar debates de esta naturaleza en el seno de los museos. En el caso del CA2M han sido habituales las reuniones mantenidas entre dirección, personal de educación, seguridad y atención al público con relación al comportamiento de muchos adolescentes en las salas, terraza, vestíbulo y zaguán del museo. El acceso gratuito y libre —sin personal de seguridad uniformado en la entrada— el Wifi en abierto, los espacios confortables o la agradable temperatura en cualquier época del año, han hecho del CA2M un espacio frecuentado por abundante población con muy diversas intenciones. Esta afluencia ha generado no pocas preguntas con relación a cuáles son los usos *adecuados* del espacio museístico y quién y cómo ha de determinarlos: ¿qué está permitido hacer en el vestíbulo del museo?, ¿es decoroso jugar a las cartas?, ¿por qué a cierto personal del museo y a algunos de sus visitantes les resulta molesto?, ¿es más adecuado consultar Facebook?, ¿por qué?, ¿porque responde a la idea de ensimismamiento de la experiencia estética frente a la de la dispersión y relacional del juego de cartas?, ¿cómo se distinguen los usos de los distintos espacios del museo? Todas estas preguntas nos hacían cuestionarnos el papel de las instituciones y su relación con la ciudadanía, en especial si empezamos a entender que el

13 Mörsch, Carmen, «Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica» en *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de documenta 12*, Quito, ed. Fundación de Museos de la ciudad, 2015.

museo ha de ser menos una entidad con identidad fija que un agente en relación con su contexto, que queda definido por este y no a la inversa. El museo es interpelado por quienes deciden habitarlo, usarlo, y con cada uno de sus gestos están creando una identidad del museo. En este sentido puede devenir un lugar desde el que cuestionar el paradigma del gobierno en un mundo en el que, como nos recuerda el Comité Invisible:

cada uno de nosotros es el lugar de paso y de anudamiento de infinidad de afectos, de líneas, de historias, de significaciones, de flujos materiales que nos exceden. El mundo no nos cerca, nos atraviesa. Lo que habitamos nos habita. Lo que nos rodea nos constituye. No nos pertenecemos. Estamos siempre-ya diseminados, en todo aquello a lo que nos vinculamos. (...) Percibir un mundo poblado no de cosas, sino de fuerzas, no de sujetos sino de potencias, no de cuerpos, sino de vínculos.¹⁴

El museo atravesado por el mundo y por las fuerzas que lo rodean podría comenzar a entenderse como un espacio vulnerable abierto a la posibilidad de verse afectado por esas fuerzas, si entendemos la vulnerabilidad tal y como la ha planteado Judith Butler, como una apertura a una ambigua región del mundo en donde:

la vulnerabilidad no es una disposición subjetiva, sino una relación con un campo de objetos, fuerzas y pasiones que inciden o nos afectan de alguna manera. Como un modo de estar relacionado con lo que no soy yo y que no es plenamente controlable, la vulnerabilidad es un tipo de relación que pertenece a esa ambigua región en que la receptividad y la capacidad de respuesta no son claramente separables una de otra y no se distinguen como momentos separados en una secuencia.¹⁵

Solo desde la interrelacionalidad y la vulnerabilidad el museo puede convertirse en un lugar desde donde revertir los patrones de conducta impuestos. En ese modelo de museo los visitantes con sus usos pueden desafiar las convenciones sociales y romper las lógicas

14 Comité Invisible, *A nuestros amigos*, Logroño, ed. Pepitas del sur plus, 2015, p. 84.

15 Butler, Judith, *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*, conferencia impartida el 24 de junio de 2014 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas (IAPh), Alcalá de Henares, http://www.cihuatl.pueg.unam.mx/pinakes/userdocs/assusr/A2/A2195_2.pdf, consultado el 20 de marzo de 2016.

que imperan en el mundo institucional del arte. En este sentido es interesante pensar con Jack Halberstam el modo en que los espacios, aun cuando articulan normativamente nunca están determinados por completo y pueden por tanto ser pervertidos hacia otros devenires por quienes los usan.¹⁶ Recuerdo que en el trabajo comunitario que desarrollé como educador en el Museo Reina Sofía,¹⁷ organicé una visita a una exposición con un colectivo de inmigrantes de origen magrebí con quienes había estado trabajando en su espacio durante un periodo prolongado de tiempo. Haciendo la visita en su compañía por el espacio del museo una de las cosas que más me llamó la atención fue el modo en que la vigilancia, el control de los accesos (tener que pasar por un escáner sus pertenencias, mostrar el tique de entrada en cada nueva planta, someterse al escrutinio de los vigilantes), naturalizados en un trabajador de museo como yo, se hacían tremendamente violentos en aquella visita. En una posterior conversación acerca de esa experiencia, a ninguno le dejó impasible esa *frontera* que el museo construía. Podríamos llegar a engañarnos pensando desde la atalaya del ciudadano de la esfera pública burguesa, que el museo es un lugar para la libre discusión y el debate democrático, sin embargo es en muchas ocasiones un lugar en el que se evidencian las propias dinámicas de control de inmigración, de rechazo a un cuerpo extraño. El museo ejerce una violencia sobre los cuerpos que deja al desnudo las identidades más frágiles y refuerza el poder del Estado, su vigilancia fronteriza, el control de los cuerpos. La experiencia del sujeto dentro del museo no puede ser neutral, queda irremediabilmente connotada. Por eso quizás vulnerabilidad se pueda conjugar con hospitalidad y el museo se pueda convertir en un espacio de acogida.¹⁸

En un reciente texto relacionado con el proyecto que Xavier Le Roy y Scarlet Yu han propuesto para la exposición *La réplica infiel*¹⁹ los bailarines junto a Laurence Rassel definen el concepto de

16 Agradezco a Yera Moreno que me recordara en relación a este aspecto del texto a Halberstam, Judith, *In a Queer Time and Place: Transgender Bodies, Subcultural Lives*, Nueva York, ed. New York University Press, 2005.

17 Martínez, Pablo, «Distrito MNCARS. Políticas educativas de proximidad: el potencial del museo como agente social para el cambio» en *Actas del I Congreso Internacional «Los museos en la educación. La formación de formadores»*, Madrid, Museo Thyssen-Bornemisza, 2008.

18 Una vez más esto se dirige hacia los cómo y no hacia los qué. El museo no debe abandonar su trabajo con prácticas artísticas exigentes que desafíen las lógicas de lo cotidiano, pero por contra puede ser un espacio amable en sus formas de relacionarse con el contexto y dejarse afectar por ellas.

19 Exposición celebrada en el CA2M en 2016 y comisariada por Nuria Enguita y Nacho París.

hospitalidad al calor de la afirmación de Jacques Derrida de que «un acto de hospitalidad no puede ser sino poético».²⁰ La hospitalidad incondicional es imposible, puesto que esta siempre ha de estar sometida a las normas de quien domina la casa, de quien tiene la llave ya que si estas normas desaparecen paradójicamente la hospitalidad se esfuma con ellas. Sin embargo, y a pesar de la imposibilidad de ser incondicional, la hospitalidad puede servir como concepto productivo. La hospitalidad es poética en tanto en cuanto refiere a una *poiesis* a unos *modos de hacer*, a una posibilidad de habitar un espacio de manera compartida. Y quizás esa hospitalidad, como señalan Fred Moten y Stefano Harney nos puede conducir a la producción de espacios de aprendizaje en donde las comunidades artísticas, pensantes y vecinales puedan encontrar un lugar de acogida. Robar al museo aquello que podamos y «abusar de su hospitalidad, a pesar de su misión, unirse a su colonia de refugiados, a su campamento gitano».²¹

IV. Un museo sin turistas

Recientemente Charles Esche afirmaba que «si en la actualidad los museos están más centrados en sus públicos, es porque se están convirtiendo más en máquinas productoras de relatos que las máquinas de preservación que fueron en el pasado».²² Esta afirmación constata una realidad pero arroja poca luz acerca de las causas y las motivaciones que han conducido en la última década a que la centralidad del trabajo de la institución haya gravitado del objeto artístico como tal hacia su contexto. Y probablemente, entre las múltiples causas se encuentre que bajo la influencia de la hegemonía neoliberal y en medio de la crisis del modelo de estado de bienestar europeo, un espacio tan costoso como el museo necesite cargarse de razones para justificar su existencia, toda vez que el argumento propio de las sociedades industriales de la protección del patrimonio material que contiene

20 «Basado en la memoria escrita de las conversaciones entre Xavier Le Roy, Laurence Rassel y Scarlet Yu para la preparación de: *Para La réplica infiel*, de Xavier Le Roy y Scarlet Yu, en *La réplica infiel*, catálogo de exposición, CA2M, Madrid, abril 2016.

21 Retomo este uso de la cita de Moten, F. y Harney, S. en *The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study* del que hablaré más adelante de la apropiación que hace Fernández Polanco, Aurora en *Los pliegues del museo* <http://proyectomuseu.org/los-pliegues-del-museo/> Consultado el 16 de abril de 2016.

22 Esche, Charles, «The Potential of Plurality: A Discussion with the Directors of L'Internationale», en *Afterall*, n° 38, primavera 2015, p. 64. [La traducción es mía].

parece no ser ya suficiente. Pero esta afirmación de Esche apunta también a la naturaleza performativa del museo como espacio sin identidad fija, como un espacio cuya identidad no está tan atada a sus colecciones como a sus relatos. No importa tanto lo que *es* como aquello que *hace*. Y es en sus prácticas, en sus modos de poner en acción sus discursos así como la relación que mantiene con su contexto lo que define y construye la identidad del museo. Así recientemente los museos se han convertido en fábricas del conocimiento,²³ laboratorios de experimentación de nuevas construcciones discursivas para las sociedades semicapitalistas en donde su capacidad para generar conocimiento es la nueva coartada para alargar su vida algunas décadas.

En este contexto, marcado por la mercantilización del conocimiento y la permanente amenaza de privatización efectiva del pensamiento crítico y al mismo tiempo determinado por la deriva hacia la espectacularización de la cultura, entendida esta como un recurso de atracción turística²⁴ y de activación del capital más que como un espacio de encuentro y configuración de la subjetividad política y la experiencia, cabe preguntarse de una manera mucho más amplia cuál es el papel que la educación desempeña en el seno de las instituciones, llamémoslas, de lo estético. ¿Qué tipo de educación posibilita el museo en su especificidad? El CA2M ha intentado evitar operar como un espacio aislado de su contexto²⁵ al tiempo que escapaba de las tentaciones de ejercer de ente misionero de la burguesía culta en un barrio de extracción obrera. Éramos conscientes además de la existencia de una tensión de difícil solución, ya señalada por Alejandro Cevallos y Anahi Macaroff,²⁶ entre unas formas dominantes de producción y transmisión del conocimiento y la activación colectiva de unos saberes. La educación, por su naturaleza colectiva, dialógica, experiencial y por su inmediatez, puede ayudar a pensar la institución y estrechar fuertes vínculos con las numerosas comunidades que conviven próximas a ella y aquellas que ella

23 Steyerl, Hito, «¿Es el museo una fábrica?», en *Los condenados de la pantalla*, Buenos Aires, Caja Negra, 2014.

24 Yúdice, George, *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2002.

25 Este contexto queda bien explicado en «Reactivando la imaginación: prácticas educativas en el CA2M en torno a la experiencia», escrito a petición de Virginia Villaplana para *Arte y educación: pedagogías críticas*, en *Arte y políticas de identidad*, Universidad de Murcia, junio de 2011.

26 Cevallos, Alejandro y Macaroff, Anahi, «Introducción» en *Contradecirse una misma*, op. cit., p. 2.

misma pueda llegar a convocar y crear, contribuyendo a que la institución se piense a sí misma así como sus relaciones en el tejido en el que se inserta. En nuestro caso esto se materializa en una educación que pasa por los afectos y por el autoconocimiento, pero también por la crítica. La educación en el museo puede contribuir a diseñar nuevas formas de institucionalidad que respondan y resistan a las lógicas impuestas por el neoliberalismo. Entendida de esta manera, la educación no se afirmaría a sí misma como aquello que todo lo cura sin problematizarse y sin cuestionar su propia legitimidad sino que sería cauta en relación con sus promesas emancipatorias y permanecería atenta al manejo de los afectos y al desarrollo de capacidades comunicativas que pone en juego porque, tal y como recordaba recientemente What, How and for Whom:

en el régimen contemporáneo que se nos vende como sociedad del conocimiento, el trabajo se ha convertido en una forma de vocación interiorizada que conduce a la realización personal creativa, al tiempo que los impulsos creativos y pensamientos más profundos se han orientado a actividades productivas para el capital.²⁷

Una educación que más que un desarrollo exclusivamente personal ponga en juego pedagogías que desde una praxis de la libertad encuentren sentido propio al ponerse en acción con los otros.²⁸

Nunca pensamos en el museo como un lugar en el que solamente programar actividades, porque «hay tanta diferencia entre un lugar habitado y una zona de actividades como entre un diario íntimo y una agenda»,²⁹ por ello es nuestra intención, desde la hospitalidad y conciencia de una identidad no fija, que la institución sea un espacio para habitar y para producir un conocimiento que preste especial atención a lo estético, con el cuerpo como centro y en donde el estudio se anteponga a la muestra de resultados, porque es precisamente en el estudiar juntos donde se producen nuevos saberes. Desde esa posición era necesario construir un espacio en el que se estableciesen relaciones

27 «Un saber realmente útil», What How and for Whom, p. 26, en catálogo de exposición *Un saber realmente útil*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2014.

28 Y en este sentido nos sentimos deudores del pensamiento de Paulo Freire, Fernand Deligny y bell hooks.

29 *Op. cit.*, p. 220.

permanentes con el exterior, pero también un trabajo de cuidados y estudio colectivo por parte del departamento. Nosotros éramos los primeros que teníamos que habitar el espacio. Comenzamos por definir la educación en y desde el museo como una práctica cultural independiente,³⁰ posicionada políticamente y que trabajase en cierta reactivación del sensorio, como una práctica estética capaz de suscitar nuevas formas de subjetividad política.³¹ Una educación que generara procesos que se dilatasen en el tiempo y conectasen con otros agentes de la vida en la ciudad, construyendo relaciones duraderas en medio de un poderoso entramado afectivo. Desde una metodología de trabajo que contribuyera a construir una relaciones interpersonales que propiciaran unos modos de hacer específicos, muy cercanos a los del laboratorio de prácticas: con retos en la investigación, con la puesta en común de los problemas, la reflexión colectiva, la realización de seminarios internos de debate sobre las prácticas... En muchos proyectos educativos impera la soledad —mi propia práctica en la universidad como docente fue un continuo salto al vacío solamente salvado en ocasiones por algunas conversaciones informales con mis compañeras de departamento³²— y en nuestro proyecto optamos por lo colectivo como una posición que entiende el trabajo dentro de la institución a largo plazo. Normalmente se piensa cuál es la función del departamento de educación en relación con los públicos, pero esa pregunta es también esencial hacia el interior de la institución: ¿cómo podemos afectar la institución desde lo que hacemos? Y tiene al menos dos formas de contestarse: la primera desde la relación que tiene la ciudadanía con este espacio: en qué medida algunas prácticas educativas insertan la institución en el territorio y con ciertos grupos de población y por tanto abren la institución a lo inesperado y contribuyen a desestabilizar las identidades fijas del museo. Y por otro lado cómo podemos afectar los discursos curatoriales y las prácticas autoritarias que las instituciones —como espacios de generación de discurso,

30 Mörsh, Carmen, «Alliances for Unlearning: On the Possibility of Future Collaboration Between Gallery Education and Institutions of Critique», en *Afierall* nº26, primavera 2011, pp. 5–13.

31 Rancière, Jacques, *Sobre políticas estéticas*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona y MACBA, 2005.

32 Conversaciones de pasillo con Aurora Fernández Polanco, Selina Blasco, Tonia Raquejo o Beatriz Fernández que se concentraban en inquietudes y malestares pero que nunca fueron sistematizadas. Encuentros en torno a las dudas pero no un armarse conscientemente. Una comunidad inestable, cargada de afectos pero poco articulada como resistente.

de refuerzo de ciertos imaginarios, de disciplina de comportamientos, de reproducción de jerarquías y de control³³— imponen en sus *públicos*.

En este sentido se trazaron diversas líneas de trabajo orientadas a insertar la institución en un tejido que desbordase el territorio tradicionalmente acotado de lo artístico y ampliase el contorno de trabajo habitualmente trazado para la institución cultural. La colaboración con el colectivo Rompe el círculo³⁴ ha sido una de las más ricas en el devenir del Centro. Con ellos comenzamos nuestra relación a partir del huerto que instalamos en la Terraza y que ellos más tarde comenzarían a gestionar. Ya lo he dicho en muchos lugares y también en este texto: el establecimiento de redes de trabajo flexibles, que desdibujen las jerarquías y que se puedan prolongar en el tiempo, propician el surgimiento de líneas de trabajo que afectan a todos aquellos que participan del trabajo colectivo. La colaboración con Rompe el círculo ha introducido en el Centro algunas de las problemáticas de la comunidad que se han reflejado en los distintos programas, como es el trabajo y la sensibilización al cambio climático y a la producción de imaginarios en un mundo pospetróleo. El trabajo comunitario no se dirige exclusivamente a la vinculación de las colecciones con la comunidad, sino en cómo la institución es permeable a esas lógicas y dinámicas. Quebrar el sentido extendido que entiende los departamentos de educación como aparatos legitimadores de las prácticas artísticas e institucionales que demarca el museo, así como el papel reproductor asignado a las educadoras de museos³⁵ es fundamental para insertarse en un tejido social que reclama de las instituciones un posicionamiento diferente al que se ha sostenido hasta ahora. El trabajo en el huerto nos ha conectado en toda su literalidad con

- 33 Pierre Bourdieu analizó estos asuntos en volúmenes como *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Madrid, Anagrama, 1995 o en *La distinción. Criterio y bases sociales del genio*, Madrid, Taurus, 2012. Este influyó de manera notable en el trabajo de Andrea Fraser en cuya práctica podemos observar contenida buena parte de la crítica que muchas pedagogías han vertido sobre las dinámicas del museo entendido como lugar de consolidación de los discursos hegemónicos, patriarcales y al servicio de la mercadotecnia cultural en la mayoría de los casos.
- 34 Más tarde Instituto de transición rompe el círculo con quienes hemos desarrollado numerosas actividades, desde el curso «*Crisis de civilización y transiciones poscapitalistas*» en 2014 consultar programa completo en <http://www.ca2m.org/es/actividades-historico/item/-1159crisis-de-civilizacion-y-transiciones-poscapitalistas> o el más reciente «*Móstoles. Ciudad en transición*» <http://www.ca2m.org/es/pensamiento-y-debate/jornadas-mostoles-ciudad-en-transicion>
- 35 Mörsch, Carmen, «Contradecirse a una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica», en *Contradecirse a una misma, op. cit.*, pp. 10–21.

la tierra, con el territorio, mediante el cruce de manos laboriosas que cada viernes se reúnen no solo para cultivar la huerta sino para plantear la necesidad de construir desde el presente unos saberes para un mundo de limitados recursos y en el que además, a partir de estrategias relacionadas con las metodologías de la educación popular, los mayores comienzan a enseñar a los más jóvenes los saberes tradicionales que acumulan y aún recuerdan de sus orígenes, anteriores a la migración obligada del campo a una ciudad como Móstoles. La memoria encarnada de la reciente historia del Estado español aparece de muy diversas formas y se incardina con los ejercicios que se atreven a imaginar un mundo futuro de economías alternativas, saberes descapitalizados y buena vida.

De una manera similar Las lindes ha funcionado como un pulmón del Departamento y de la Institución, en el que el coaprendizaje y el estudio han sido los motores del trabajo. Desde su inicio Las lindes se configuró como un seminario con los mismos tres espacios que apuntara Roland Barthes: el institucional, el transferencial y el textual.

Nuestra asamblea es pequeña, no en interés de la intimidad, sino de la complejidad: es necesario sustituir la grosera geometría de los grandes cursos públicos por una topología sutil de las relaciones corporales.³⁶

En Las lindes el deseo provoca encuentros periódicos en el espacio y el tiempo que brinda la institución, que robamos a la institución, porque en muchas de esas reuniones se ha puesto en juego el concepto de *black study* acuñado por Moten y Harney; un estudio negro, antagonista, en el que el proceso de estar juntos pensando se anteponga a cualquier presentación de resultados, en el que armarse intelectualmente sea un espacio de resistencia y no un espacio de autoformación al servicio del mercado. En el caso de Las lindes esos saberes se han socializado, abierto a la discusión pública en muchas ocasiones, pero en otras muchas, en este largo camino desde 2009 se han mantenido a puerta cerrada, como un verdadero estudio oculto.

36 Barthes, Roland, «En el seminario», en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*, Madrid, Paidós, 1986, pp. 337-347.

V. Navegar entre imágenes

¿Pueden las prácticas artísticas desempeñar aún un papel crítico en una sociedad en la que la diferencia entre el arte y la publicidad ha quedado desdibujada y los artistas y los trabajadores culturales han pasado a ser un elemento imprescindible de la producción capitalista?³⁷

(14) Podríamos afirmar sin miedo a equivocarnos que las cosas que nos rodean son las que influyen de manera más poderosa en nuestra formación como individuos. De entre todas ellas, las imágenes ocupan un lugar esencial en la construcción de las subjetividades y los cuerpos; por su cantidad enloquecedora, su tráfico y su poder emocional.



En este sentido nos preguntamos como Subtramas «¿qué activan políticamente las imágenes?»³⁸ y nos cuestionamos los modos de visualidad que se producen en cada momento histórico: cómo se configura el espacio para un espectador *ideal* y con ello qué puntos de vista se erigen como privilegiados y qué formas de visualizar y de ver. Siempre, más próximos a la teoría visual crítica que a la vieja casa de la «historia del arte». A partir de estas cuestiones ha sido fundamental pensar nuestra posición en relación con las prácticas artísticas que el museo expone y el modo en el que estas se interrelacionan y responden a las imágenes del mundo que compartimos.

Hay experiencias en el museo que transforman la manera de abordar el trabajo y despiertan intereses que latían con baja intensidad esperando el momento de ser activados. En mi caso, una de esas experiencias más reveladoras fue la proyección de *La ciudad es nuestra* de Tino Calabuig en un salón de actos abarrotado

37 Mouffe, Chantal, *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Boncolone, MACBA y Universitat Autònoma de Barcelona, 2007.

38 Colectivo Subtramas, «Cuatro preguntas para una «utilidad» que está por venir» en *Un saber realmente útil*, op. cit., pp. 126-135.

de vecinos y vecinas de Móstoles.³⁹ La película, un documental de 1975, muestra la organización vecinal para conseguir los servicios básicos y reivindicar el derecho a la ciudad⁴⁰ frente a los intereses especulativos de las promotoras inmobiliarias en los barrios de Orcasitas, El Pilar y el Pozo del Tío Raimundo en Madrid durante las postrimerías del franquismo. Luchas muy similares a las vividas en el propio Móstoles por aquellos años. En aquella proyección se generó una energía difícil de describir con palabras pero que me hizo reflexionar sobre la necesidad de vincular buena parte del trabajo que veníamos desarrollando en el Centro con las nociones de memoria y fotografía obrera. Si bien es cierto que nuestro trabajo siempre ha abordado el asunto de la producción de imaginarios, pocas veces nos habíamos aproximado de manera directa a la investigación de los imaginarios del trabajo y solo tímidamente de la memoria de los habitantes de Móstoles.

A partir de estas inquietudes y presupuestos en 2013 iniciamos un proyecto que había de durar dos años junto a Werker Magazine (Rogier Delfos y Marc Roig Blesa) orientado a reflexionar sobre la pertinencia de una fotografía obrera en la actualidad. La crisis económica que había comenzado en 2008 había agudizado la cuestión del trabajo: la amenaza de un desempleo crónico, la extensión de un modelo de trabajo precario y la paulatina sustitución del estado del bienestar por un modelo basado en la solidaridad que carga los cuidados sobre los individuos, son solo algunas de las manifestaciones de la nueva estructuración laboral que comenzaba entonces a extenderse por los países del Sur de Europa. Estas nuevas formas de trabajo son en la mayoría de las ocasiones invisibles, están desposeídas de imágenes y carecen de representaciones en el espacio público. Si el trabajo y la noción de una clase obrera fueron fundamentales para imaginar la resistencia de un siglo atrás, podemos decir que los desempleados, los empleados a tiempo parcial, los precarios trabajadores migrantes requieren de nuevas imágenes para hacer visible lo que de otra manera permanecería invisible y por tanto imposible de aglutinar de forma colectiva. Por otra parte, durante el pasado siglo y medio, desde que se inventara la fotografía y apenas cincuenta años más

39 Proyección dentro del ciclo *La ciudad es nuestra* celebrado en otoño de 2014 en CA2M y comisariado por el colectivo Los hijos <http://www.ca2m.org/es/actividades-historico/item/980-cine-la-ciudad-es-nuestra>.

40 En este proceso ha sido muy interesante también pensar el derecho a la ciudad con el colectivo Rompe el círculo y los proyectos realizados con ellos en relación con la ciudad en transición posenergética.

tarde el cine, las imágenes en sus más diversas formas han escapado progresivamente de la fábrica, haciendo invisible una de las actividades que más tiempo ocupa en las sociedades avanzadas: el trabajo. Así lo describía Harun Farocki en su magnífico homenaje al cine en el centenario de su nacimiento *Arbeiter verlassen die Fabrik* [*Los obreros a la salida de la fábrica*]. Las ficciones del cine y por extensión el resto de las imágenes pronto escaparon del espacio de trabajo para orientarse hacia otro tipo de representaciones menos políticamente connotadas.⁴¹ Con esta intención de buscar imágenes del trabajo el proyecto se inició con diversos colectivos de Móstoles entre los que se contaban Rompe el círculo, el UFIL (Unidad de Formación e Inserción Laboral) Pablo Neruda de Móstoles, el colectivo CIDESPU (Ciudadanos en Defensa de la Enseñanza Pública) y un grupo de trabajo surgido de una convocatoria realizada

(15)



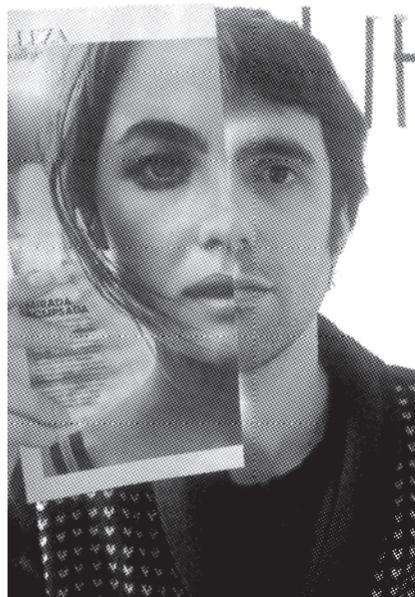
41 En este sentido es interesante pensar con Félix Guattari que si el capitalismo no funciona simplemente poniendo un conjunto de esclavos a trabajar, sino más bien modelando subjetividades para producir los sujetos necesarios para el consumo de sus productos, entonces la producción de una subjetividad burguesa habría sido el objetivo primordial de la maquinaria cinematográfica a su servicio, mejor que una subjetividad revolucionaria como fue el caso del cine soviético. Guattari, Félix, «Everybody wants to be a fascist», *Chaosophy. Texts and Interviews 1972–1977*, Los Angeles, Semiotexte, 2009, p. 237.

desde el CA2M. El objetivo era experimentar con la fotografía como herramienta política y de producción de imaginario. Frente a la fotografía auratizada que propone el museo, plantearse cuál es el valor de la fotografía *amateur* así como aquella que no responde a los cánones que el mercado y la *institución arte* han establecido con parámetros herederos de la tradición de pintura de Salón. La metodología de trabajo partía de las reuniones y las discusiones acerca de los imaginarios y los debates giraban en torno a cuál podría ser la imagen del trabajo en la actualidad, o la del desempleo, o cuál era el trabajo productivo y el reproductivo y en qué medida cada uno de ellos estaban representados en la esfera pública o valorados en nuestra vida diaria. Parte de la reflexión se dirigía a plantearnos cuál era el contenido de nuestros álbumes de fotos y qué parte de nuestra experiencia cotidiana estaba reflejada en nuestras imágenes. Durante el proceso de trabajo colaborativo, Werker, junto a Carlos Granados, Victoria Gil-Delgado y yo mismo, activé mediante talleres diversas metodologías de autorrepresentación.

El proyecto culminó con una exposición que adoptó la forma de escuela de fotografía y lugar de encuentro en torno a esos procesos de autorrepresentación activados. En ella se disponían diversos materiales: unas mesas de edición, una fotocopidora e imágenes sobre el trabajo de los jóvenes, el trabajo invisible, el trabajo doméstico y el trabajo militante del activista. Todos ellos eran puestos a disposición del visitante para ser reinterpretados mediante la construcción de nuevas narrativas, bien en la edición de fanzines, bien en la re-disposición de las imágenes de los paneles de la exposición o en la producción de carteles y collages con fines políticos. Asimismo el espacio contaba con una biblioteca que constituía un elemento fundamental dentro de esta «Escuela de Fotografía Popular», al igual que en los movimientos políticos emancipatorios. El fotógrafo activista Juan Carlos Mohr desarrolló un *Manual de acción* y realizó un encuentro-taller sobre imagen, activismo y redes sociales. A lo largo de la muestra tanto Werker como algunos de los grupos de trabajo desarrollaron actividades de trabajo colectivo abiertas a la participación de todos aquellos interesados, poniendo en juego procesos de educación transversales y de coeducación en los que los saberes se comparten y en donde la voz del experto queda diluida o desaparece fruto de un potencial empoderador del aprendizaje colectivo.

Además de estas prácticas concretas, quisiera subrayar que todo el trabajo que desarrollamos en el Centro está atravesado por un cuestionamiento de los imaginarios dominantes y por

(16) un pensar la imagen como un agente potente de producción de subjetividad. En este sentido el trabajo en relación con las exposiciones parte de metodologías artísticas que juegan con la imagen para la construcción de otras narrativas y para el apoyo de imaginarios disidentes que se fundamentan en pedagogías feministas y queer, cuestionadoras de las categorías fijas. Proyectos como *Sesión matinal* para educación primaria,⁴² *UHF*,⁴³ los trabajos en colaboración con el IES Antonio Gala de Móstoles⁴⁴ o *¿Qué está pasando?*,⁴⁵ parten de la necesidad no solo de producir otras imágenes, sino de enfrentar a niños y adolescentes con imágenes producidas bajo parámetros muy distintos de los media o el cine dominante.



Los trabajos de los artistas sirven no solo como ejemplos, sino como elementos fundamentales para generar experiencias de extrañamiento y contrarrelato, con imágenes que rompen los cánones habituales al trabajar con otras relaciones imagen-sonido, otras temporalidades, otros ritmos, y con imágenes que van de las abstractas a las imágenes pobres.⁴⁶ De tal modo que se cumpla una de las premisas fundamentales del museo como institución: posibilitar la interacción entre diversos lenguajes artísticos, políticos y sociales; ampliar las referencias y movilizar el sensorio.

42 Este programa se desarrolló entre los cursos 2009–2010 y 2013–2014 y en él se proyectaban películas de cine experimental, documental y animación que se seguían de un debate y un taller de cine sin cámara junto a María Cunillera y Alberto Vázquez.

43 *UHF* se desarrolla en el Centro desde 2010 y es el programa de experimentación en video para adolescentes que Carlos Granados desarrolla de manera conjunta con diversos artistas.

44 Desde el curso 2013–2014 y hasta la actualidad el CA2M ha desarrollado talleres de larga duración de artistas audiovisuales con los alumnos de diversificación del IES Antonio Gala. En ellos se realiza un proyecto audiovisual.

45 Taller de tres sesiones en relación con la creación en video para alumnos de educación secundaria y bachillerato.

46 Steyerl, Hito, «En defensa de la imagen pobre», *op. cit.*

VI. *Pensar con el cuerpo*

No quisiera cerrar este texto, atravesado por la experiencia, sin hablar del papel que el cuerpo ha tenido en nuestro trabajo en los últimos años. Pareciera por los acontecimientos en las plazas que los cuerpos hoy están presentes en todos los espacios educativos pero en 2009, junto a Vito y Carlos, decidimos dedicar un eje del programa educativo a algo que en aquel momento denominamos en una de nuestras eternas discusiones en el despacho «Pensar con el cuerpo». Entonces estábamos especialmente interesados en las prácticas de pedagogías feministas —cuando además Eva y Yera se sumaron al equipo— y pensábamos en cómo la práctica del cuerpo, que en un museo se materializa en las prácticas vinculadas a la performance, podía empapar todo el trabajo que desarrollábamos como departamento en las múltiples actividades a nuestro cargo: desde las visitas a las exposiciones a los talleres experimentales o a las visitas taller para alumnos de educación secundaria y bachillerato. Siempre hemos pensado la educación como un proceso *encarnando*, hecho básicamente de una carne políticamente implicada: con su etnia, su opción sexual, su género, sus diversas capacidades, su condición social y su realidad material... Solo a través de la experiencia aprendes, porque haces, porque sientes, porque pones en funcionamiento un aparato mucho más complejo que el racional. Cuando empecé a trabajar como educador, primero en el Museo Patio Herreriano, más tarde en el Museo Reina Sofía y hasta más recientemente en el CA2M o después en mi práctica docente en la universidad me costaba que todo tuviese que pasar por una transmisión del conocimiento, por una vinculación a las narrativas establecidas de la historia del arte, a los discursos curatoriales, al propio marco tan autoritario que imprimía cada institución y que yo me autoimponía. Pero quizás era ingenuo al pensar que los cuerpos en ese contexto desaparecían, que estos pueden ser anulados. Se puede hacer como que no están, pero nunca desaparecen.

La realidad es un constructo ideológico que actúa a modo de ficción naturalizada en la que cada individuo realiza las actividades que tiene encomendadas y donde se hacen tolerables algunas realidades sociales que fuera de esa escenografía devendrían inaguantables. Dentro de esa construcción naturalizada la educación cumple un papel esencial en la regulación de subjetividades y cuerpos así como en la extensión del concepto de normalidad. En este contexto, dos de las principales instituciones creadas en

la modernidad para la administración del conocimiento e ilustración de las masas —el museo y la escuela— repiten y transmiten saberes *verdaderos*, universales, descorporeizados y neutrales. En este sentido es necesario cuestionar la supuesta objetividad del discurso racional que, no es en absoluto neutral, ya que pasa por unas estructuras de poder y de dominación que responden a unos patrones heteronormativos y patriarcales. Por eso es necesario reivindicar un conocimiento situado que se aleje de cualquier visión totalizadora; un conocimiento *encarnado* desde el que se «favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trata de transformar los sistemas de conocimiento y las maneras de mirar».⁴⁷ Porque el conocimiento situado atraviesa el cuerpo, y parte de él, de un cuerpo «complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza»⁴⁸; un cuerpo al que hay que volver una y otra vez para escapar de un pensamiento que parece dominado y como única salida para la reactivación de la imaginación.

El uso explícito del cuerpo en lo educativo nos pareció siempre —y así sigue ocurriendo— que debía servir para pensar también la educación como un estímulo poético de la imaginación, entendida esta como una facultad política capaz de encontrar las conexiones ocultas de las cosas, tal y como la pensara Hannah Arendt. En la genealogía de este movimiento gravitacional de unas prácticas desarrolladas mediante metodologías más o menos participativas pero que parten de una transmisión o activación de conocimientos *objetivos* al desarrollo de unas prácticas posicionadas, se encuentran en nuestro recorrido, como apuntaba más arriba, los discursos feministas, entendiendo el feminismo como algo que existe de manera histórica pero que se mantiene vivo en el presente y se erige de manera vigorosa en un acicate para el debate y una lucha contra las desigualdades. La teoría queer vino después en nuestro recorrido y ha sido fundamental en los últimos años de nuestro trabajo. Lo queer para nosotros no está solamente relacionado con la identidad o con la educación afectivo-sexual, sino que funciona como un pensamiento que sacude las estructuras autoritarias establecidas y abre espacios para el deseo que no son siempre abiertamente reconocidos. Pero hacemos este uso

47 Haraway, Donna, «Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial», en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1995, pp. 328–329.

48 Haraway, Donna, *op. cit.*, p. 335.

expandido de lo queer sin olvidar que como movimiento y como teoría nació como la reapropiación de un insulto. Como un movimiento originado en relación con las sexualidades disidentes y con la molestia que producen en la sociedad; a la incomodidad de tener un compañero marica o una bollera en clase o un cuerpo trans* en el pupitre de al lado. Sin embargo el concepto queer, como concepto vivo se ha ido expandiendo y en la actualidad excede lo sexual, pero no por ello queremos dejar de reconocer su origen para seguir reivindicando como posición política su significado molesto.

El trabajo con el cuerpo, con el contexto, con lo que nos pertenece y nos compete se convierte en radicalmente político, no solo por la interpelación a la realidad, sino por la apertura de posibilidad de nuevos mundos. Y para ello las prácticas artísticas cercanas a la performance nos resultaron, tal y como afirma Judith Vidiella, «formas de producir conocimiento encarnado y crítico, y en las que la figura del artista, investigador y educador se diluyen».⁴⁹ Tal y como afirmaba recientemente Marina Garcés, «el conocimiento no es producción sino comprensión y transformación, relación con la verdad como sentido y no como contenido».⁵⁰ Un aprendizaje relevante es aquel que habla de nuestras relaciones con nuestros semejantes y el mundo que nos rodea y que además nos sitúa en un espacio concreto desde el que actuar y cuestionar nuestra propia situación como la de aquellos que nos circundan. Nos hace, como apuntábamos más arriba, vulnerables desde la resistencia, en la receptividad y capacidad de respuesta. Un aprendizaje que más que clasificar pensamientos y construir categorías, apela a nuestros afectos, dispone la información que poseemos de una manera diversa y rompe las equivalencias preexistentes, se abre en definitiva a imaginar. Desde una perspectiva política transformadora, no se trataría tanto de realizar el trabajo biempensante de enseñar a tolerar al diferente, sino de implicarse en procesos colectivos de aprendizaje en los que se cuestione el orden social dominante, ya que es este el que impone esas diferencias que se supone han de ser *toleradas*. Los mejores educadores, tanto en la escuela como en la vida, lanzan invitaciones a adentrarse en lo desconocido y a la construcción colectiva de nuevos escenarios para el futuro mediante la activación de la imaginación. La educación no es solo acumulación de conocimientos y competencias, sino

49 Vidiella, Judith, «Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performáticas y restricciones performativas» en *Llámalo performance: historia, disciplina y recepción*, Madrid, Brumaria, 2015, p.120.

50 Garcés, Marina, «Más allá del acceso», *Un saber realmente útil*, op. cit., p. 43.

una práctica que requiere de un pensamiento directamente vinculado a la acción política y social, en definitiva, a la vida.

Así, pensar en los cuerpos de los educadores de museo, nuestros cuerpos, como un lugar de incorporación de estructuras más amplias en las que el habla y el silencio están demarcados por una larga tradición y desafiar desde la educación a los largos silencios, pero también producirlos, así como las vibraciones en el habla, los titubeos, los carraspeos y las contradicciones, se vuelve fundamental en el desarrollo de una educación políticamente situada. A lo largo de nuestra trayectoria como equipo pensar en quién habla, por qué y cómo nos ha resultado crucial, así como exponernos al error, a quebrar la autoridad del discurso. Frente a un saber enciclopédico —el de la ilustración— que pasa por la lógica de la acumulación, quizás desde los museos podemos pensar en una educación que quiebre el orden del discurso más que reforzarlo. Una educación que esté atravesada por la experiencia, que aspire a construir, desde el cuerpo, espacios de libertad.

09.03.2010



07.04.2010



13.04.2010



23.04.2010



23.04.2010



11.05.2011



27.11.2010



04.11.2011



08.07.2010



22.06.2013



22.06.2013



26.06.2013



09.07.2013



05.02.2014



06.07.2012



02.07.2013



04.07.2013



08.07.2014



24.03.2015



12.02.2015



20.01.2015



24.03.2015



19.04.2015



27.03.2016



P

08.04.2015



28.05.2015



28.05.2015



17.06.2015



26.06.2015



17.06.2015



21.11.2015



21.11.2015



21.11.2015



13.02.2016



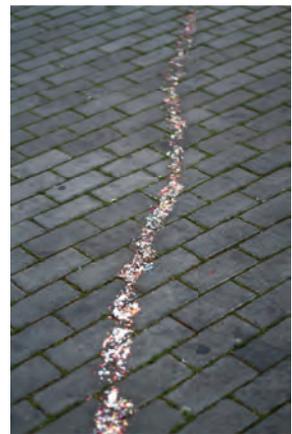
12.03.2016



13.02.2016



12.03.2016



12.03.2016



19.03.2016



14.06.2016



No sabíamos lo que hacíamos

*Conversación entre Ferran Barenblit
y Manuel Segade con Vito Gil-Delgado,
Carlos Granados y Pablo Martínez*

16 de marzo de 2016

Pablo Martínez: Antes que nada quisiéramos agradeceros vuestra disponibilidad para este encuentro. Para nosotros era importante incluir en el libro un diálogo entre los dos directores del Centro, para cruzar vuestras voces en relación con la educación y el museo. Plantear un debate acerca del significado actual del museo como institución y en particular del sentido que puede tener el trabajo en un museo como este, situado en el extrarradio de una gran ciudad y alejado de los focos de mayor atracción turística de Madrid.

Este diálogo se integrará en el libro que, como sabéis, intenta construir un aparato crítico en torno a ciertas prácticas educativas que hemos desarrollado aquí desde 2009. Para nosotros ha sido difícil encontrar el formato definitivo del libro y sus contenidos, quizás por la escasez de referentes que reflexionen sobre las prácticas educativas desde la institución. No quiero decir con esto que no existan, pero no con tanta abundancia como aquellos sobre proyectos curatoriales y exposiciones. El libro cuenta con textos producidos desde el Centro y otros en torno al Centro. Contiene además muchos diálogos como este, lo que responde a una forma

de trabajo muy nuestra que pasa por el sentarse en torno a una mesa y debatir, hablar.

Ferran Barenblit: Es más experimental de lo que me esperaba. La primera versión que oí de este libro parecía mucho más un *Lecturas* [en referencia a *Lecturas para un espectador inquieto*].

Vito Gil-Delgado: Para nada, Ferran. La primera idea era mucho más experimental, ¿no os acordáis? Nuestra intención era que todos hiciésemos los textos con todas. Una cosa mucho más coral, era mucho más loco.

Pablo: Sí, pero fue imposible. Hay una cosa relacionada con los tiempos en el trabajo institucional que hace que algo así sea casi imposible. Ya el simple hecho de producir un texto sobre tu trabajo a la vez que estás trabajando es difícil. Por otro lado que tu trabajo sea tu objeto de estudio es extraño, te falta la distancia que se supone has de tener para escribir, una idea heredera de la modernidad por otro lado. Yo cada vez que me siento a escribir el texto digo: «Jo, lo que ha pasado anteayer con el taller de María Jerez lo debería incluir o lo que ha pasado en el diseño de *La réplica infiel*». Se te cambia el discurso a cada paso.

Carlos Granados: Claro, yo creo que el problema ha sido pensar el libro cinco, seis,

¡ya siete! años después. Cómo de repente te encuentras en un momento en el que es difícil resumir todo el trabajo... ¿por dónde empezar?

Ferran: ¿Tiene título el libro?

Pablo: Todavía no. Puede salir de esta reunión...

Vito: Tenemos algunas ideas. A mí el que me gusta— ¿cómo es, Pablo?—...

No sabíamos lo que hacíamos.
Pablo: *No sabíamos lo que hacíamos.*

Ferran: No sé las alternativas pero realmente me gusta como título. *No sabíamos lo que hacíamos* está muy bien. Además, el tiempo verbal en que está puesto tiene mucho sentido para el exdirector, quizá para el nuevo no lo tenga. (risas) Visto desde 2016 es un poco nostálgico, pero ¡es cierto! No sabíamos lo que hacíamos. La verdad es que no lo sabíamos, ¿no? El día que llegamos, no sabíamos lo que íbamos a hacer.

Vito: Entre las otras opciones para título estaba también aquella de...
Un ruido secreto.

Pablo: El del ruido secreto, que se toma directamente de Duchamp, tiene que ver con entender nuestro trabajo como un conjunto de prácticas que están al margen. Aquellas que se hacen en el interior de este aula, con la puerta cerrada, aquellas que suponen el encuentro de un educador

y un grupo de visitantes, o las que se hacen desde el aula de una escuela. Todas son un ruido secreto, como aquel efecto mariposa del que hemos hablado tantas veces con Ferran... la mariposa que se agita aquí pero cuyo aleteo acaba produciendo un huracán en el otro extremo del planeta.

Manuel Segade: Es además el título de uno de los libros de Brea.

Ferran: Es más *arty*...

Manuel: Os pega más lo emocional, francamente.

Pablo: Para comenzar esta conversación queríamos empezar por una pregunta bastante abierta: ¿cuál pensáis que es el papel de una institución como esta, situada en el área metropolitana de una gran ciudad?, ¿cuál puede ser su objetivo con relación a la producción de comunidad o a la producción de públicos? No solo desde el punto educativo, aunque es evidente que para nosotros el museo ya tiene una función educativa *per se*, una función de normalización... ¿Cuál pensáis que podría ser, como punto de partida, este papel?

Ferran: ¿Es una pregunta? (risas)

Manuel: Yo voy a intentar responder, pero tengo que empezar por ver cómo respondiste tú Ferran a esta pregunta precisamente sin saber lo que hacías.

Ferran: Repite la pregunta porque me he perdido.

Pablo: ¿Cuál sería el papel de una institución de lo estético situada en el área metropolitana de una gran ciudad? ¿Cuál es su papel en relación con los discursos que genera y con los públicos?

Ferran: Vamos a hablar concretamente de localización. Obviamente la localización de una institución no es fruto del azar, las instituciones están en algún sitio por algún motivo. Sabemos que la decisión de construir el CA2M en Móstoles tuvo que ver con una decisión institucional muy distinta al *uso* y valor que le dimos luego nosotros. Aquí se rompió la expectativa generalizada de que toda institución cultural tiene que estar en un lugar céntrico en la ciudad o el que su emplazamiento responda a un tipo de operación en el cual la cultura sea un valor añadido. Quizá lo más sorprendente de una localización como esta, es que todo eso se puso en crisis desde el inicio. Se rompía un esquema de expectativas tanto en la noción de centro como en la de área metropolitana. Se insertaba en otro imaginario que, yo creo que al menos para mí y para buena parte del entorno del Centro, se fue creando y expandiendo con el paso del tiempo. Ese imaginario poco a poco se convirtió en

más... real. ¡No, real no! Los imaginarios no pueden ser reales... se convirtió en algo más cierto.

Manuel: Para mí hay varias capas distintas... Por ejemplo, qué es lo que la estética aporta, cuál es el papel de la estética a principios del siglo XXI. Y ahí entra qué es lo que ha sido la estética en los últimos cien años. Digamos que la deriva precisamente de todas las cuestiones de gestión de identidad, de gestión de comunidad, de gestión de posiciones en sociedad; desde qué lugar habla cada uno, incluso políticas, eso que antes pertenecía directamente a otro tipo de voces, por ejemplo a la filosofía, a otros lugares del pensamiento, es algo que se ha convertido en estético de por sí, que evidentemente viene de toda la evolución filosófica a lo largo del siglo XX, que ha dado a la estética un lugar, digamos primordial, por ejemplo en la posmodernidad. Y ahí es donde obviamente una institución, un centro de arte tiene mucho que decir, en esa producción de subjetividades que a la vez genera microcomunidades específicas. Entonces, cuando estás en un lugar fuera de un centro todavía es más interesante. Digamos que la posibilidad de explosión es mayor aquí. Con lo cual

lo que en principio es una desventaja en realidad es lo que más se parece a lo que la estética es de por sí, a lo que el arte contemporáneo produce de por sí. Yo aprendo muchísimo sobre qué es lo que está pasando aquí y qué es lo que habéis hecho aquí.

Cuando voy a la primera presentación pública del CA2M como director y me obligan a hablar del proyecto en público por primera vez, en el Círculo de Bellas Artes en *Pública*, de repente me doy cuenta de que todo el mundo habla con un consenso asumido de cómo el CA2M es un modelo cultural, institucional, pero no como arte contemporáneo, en general, sino como institución de cultura descentralizada. Y dices:

«¿Qué ha pasado aquí?».

Es una cosa que yo estaba analizando y que estoy viendo, pero no sabía que se había convertido ya en normativo casi, en una posibilidad de modelo... Y dices: «Si nos convertimos en modelo es cuando tenemos que cambiar a lo mejor», que es lo más interesante ¿no? Si vamos a provocar esa proliferación, esa promiscuidad de subjetividades, el Centro también debería tenerlas y eso es lo bueno, aparte de esa historia de subjetividades múltiples y demás. Sin embargo la colección nunca fue articulada para contar realmente la historia de los últimos treinta años del

arte de la Comunidad de Madrid, tampoco puede contar la historia de las exposiciones...

Ferran: Quizá, lo bueno de este museo es que está libre precisamente de la necesidad de crear una narrativa referencial, así como hay otras instituciones a las que casi se les obliga a generar una narrativa. Hay hasta quien ha usado una palabra que es canon... Aquí tan solo se nos pidió que se generara una narrativa que estuviera sustentada en sus propios márgenes. También es verdad que esta institución no está en un territorio virgen, al contrario, está en un territorio muy connotado. Ha habido otras experiencias institucionales en territorios mucho más vírgenes que este. Obviamente todos condicionados, pero más vírgenes en el sentido de que estaban realmente en mitad de la nada, que han tenido más carga original de objetivos administrativos, políticos y por supuesto simbólicos que aquí. Durante mucho tiempo yo bromeaba con el hecho de que las actividades ruidosas, contaminantes o molestas se suelen enviar a las periferias urbanas, con lo que llegaba a la conclusión de que teníamos que tener algo de contaminantes y molestos. Aunque también es cierto que en treinta kilómetros a la redonda está todo el gran centro de poder,

y no solo en arte, que también es un gran poder, sino mediático. Por ejemplo, creo que seguimos siendo el museo más cercano a Prado del Rey. (risas) Y eso ha facilitado mucho el trabajo que se hizo aquí, en tanto vuelvo al punto de inicio, no había y sigue sin haber una expectativa de la necesidad de generar una narrativa sólida, quizá el Centro sigue creciendo sin esa expectativa. En este sentido ahora en el MACBA¹ estoy descubriendo cómo es posible exactamente lo contrario, cómo todo el mundo puede tener un plan para una institución. El MACBA es el lugar de expectativas cruzadas por excelencia, todo el mundo sabe lo que tiene que hacer el museo. Es como la selección nacional de fútbol, cada quien tiene la alineación perfecta que nos haría ganar otro Mundial. En cambio aquí nunca tuvimos la sensación de saber lo que teníamos que hacer. Ni en el inicio, ni a la mitad, ni ahora, ni... yo no recuerdo esa idea. En cambio, hay otras instituciones donde está mucho más descrito lo que se tiene que hacer.

Manuel: A lo que me refería con esto del lugar periférico y de cómo es metafórico de lo que es posible

en este espacio es lo que ya estabais haciendo: intentar generar otras narrativas distintas. A lo mejor no a partir de un gran relato sino de pequeños microrrelatos como las exposiciones individuales que se han estado haciendo aquí, por ejemplo Patricia Esquivias y su propio trabajo trata de esto mismo, ¿no? Me hace mucha gracia por ejemplo que esta exposición acabe itinerando a Stacion [Center for Contemporary Art Prishtina] en Kosovo: eso es interesantísimo porque explica qué tipo de instituciones o qué tipo de lugares pueden compartir esta posición desde la que hablamos aquí.

Ferran: Evidentemente esto se consigue a través de determinadas prácticas. Aquí ha sido fundamental reflexionar no solamente sobre el qué sino el cómo: el modo en que se ha entrado en diálogo con determinadas prácticas y con quiénes. Otra cosa que sigo explicando, no sé si ha cambiado esto en los últimos meses, pero supongo que no, es que nuestros vecinos inmediatos siguen sin reaccionar especialmente bien a nuestra presencia; y me refiero a los inmediatos, a los de esta misma calle, y ahí volvemos a los imaginarios. Muchos vecinos de esta calle siguen sin sentirse a gusto con nuestra presencia... Para ellos somos contaminantes y ruidosos, de forma literal.

1 Ferran Barenblit dirige el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona desde el 1 de octubre de 2015.

Y creo que es un pequeño signo, cuanto más poderosa es la institución posiblemente más incomodidad genera con lo inmediato y lo cercano. Y volviendo a las prácticas, la capacidad que ha tenido esta institución de entrar en diálogo con el contexto ha sido por elementos mucho más etéreos, y no quiero decir tangenciales, porque no lo fueron para nosotros, pero sí probablemente para su cometido inicial. La colección, el *corazón* de un museo no ha entrado en diálogo con casi nadie. Su exposición quizás sí pero no el mismo hecho de coleccionar. En cambio, por dónde han aparecido esos lugares de relación, quizá por lo que quedaba más lejano, más remoto: el huerto, por ejemplo, que cuando lo plantamos tampoco era novedoso y ya existía en muchos museos.

Pablo: Nunca hemos tenido la necesidad de llegar los primeros a ningún lado, tampoco.

Ferran: Pero la capacidad de esas relaciones curiosamente, y lo pienso mientras lo digo, ha venido mucho más de esas cosas más alejadas del centro, del cometido de la institución, que no precisamente de su establecimiento, quizá porque no tenemos que narrar una historia, no estamos obligados a ello, sino que quizá tenemos otras funciones.

Pablo: Porque claro, ¿cuáles son los objetivos centrales de una institución como esta? Esto responde un poco a la pregunta anterior. ¿Para ti es la colección?

Ferran: No de esta, pero sí de un museo. ¿Por qué un museo es un museo? Porque tiene una colección.

Pablo: Sí, pero mi pregunta iba dirigida precisamente a esto que dices de la incomodidad de los vecinos... y también a cómo estar ubicado aquí afecta lo que *es* un museo. Yo estoy totalmente contigo en eso que comentas de la incomodidad que produce una institución como esta en su contexto inmediato: en la violencia que ejerce una institución en su entorno. A nosotros nos ha gustado trabajar con un concepto que es el de vulnerabilidad relacionada concómo el museo puede llegar a ser vulnerable en relación con su entorno. Entonces, ¿cómo la institución situada aquí puede negociar con estos conceptos y consigo misma para encontrar una identidad? En este sentido algo que hemos intentado trabajar y seguimos intentando hacer es cómo se relaciona o qué ha cambiado el museo y al museo. Igual que esto ha cambiado el contexto, en qué medida el contexto ha cambiado al concepto de museo. Claro, hay unas tomas de decisiones

que sí que están afectadas por donde estamos situados ¿no?

Ferran: Sí, absolutamente. Sí, quizá también estamos diciendo cosas que yo las tengo como normalidades asumidas después de siete años aquí y que las hemos dicho todos, al menos nosotros hemos repetido una y mil veces todo aquello que nos ha condicionado estar donde estamos. La lista es inmensa, lo sabemos, habría que enumerarlo para que quede publicado alguna vez. Uno: que la institución funciona tan bien por su existencia como por el conocimiento de su existencia. Cuántas veces nos hemos encontrado gente por Madrid que dice: «¡El CA2M! ¡Me encanta lo que hacéis!», y tú preguntas: «¿Has estado?». «No, en mi vida, ni pienso ir, no se me ha perdido nada ahí». (risas) Pero ese rumor ha funcionado muy bien y ha hecho más visible algo que es cierto. En Barcelona estoy viendo eso precisamente con el MACBA, en cuanto preguntas por el MACBA el reconocimiento es inmediato. Lo conoce casi cualquier ciudadano. El otro día me puse a hablar con alguien y me dijo que no sabía lo que es el MACBA, ni cómo era el edificio. Me dije: «¡Menos mal!, todavía hay alguien a quien llegar». Eso también funciona en otras instituciones pero aquí puede funcionar más claramente

precisamente por la distancia. La institución funciona, lo cual recuerda que cualquier institución cultural también funciona tanto para los que vienen como para los que no vienen. Eso vale también para la gente más cercana, es decir, que ese aleteo de mariposa puede tener un efecto en quien no ha pisado jamás el museo.

Por otro lado, sí que es verdad que la localización ha generado muchas estrategias que tienen que ver con algo que esta institución ha manejado muy bien, que es el cómo. Llevamos años diciendo que el *cómo* es mucho más importante que el *qué*. En el fondo, el *qué* lo hacemos casi todos los museos igual, casi no hay diferencias, las diferencias están en el *cómo*.

En el año 2009 empezamos a programar en serio. Claro, *no sabíamos lo que hacíamos*: por ejemplo poner una única actuación en una *Picnic session*. Recuerdo que en la primera picnic, con Hyperpotamus, que fue un concierto fantástico, la verdadera picnic fue en el bar aquel de la plaza Tingo María. Dijimos que lo importante no era exclusivamente oír a Hyperpotamus... y eso lo descubrimos el primer día, lo importante era el encuentro. Así que decidimos combinar el programa con más de una actuación y la conclusión siguiente fue poner el bar aquí.

Y como esa, muchas estrategias que fueron apareciendo [comienza a hacer un dibujo en un papel], que lo tejía, que era una red donde importaban tanto las líneas como los nodos, donde las relaciones que se iban generando eran fundamentales, y que esas relaciones generaban emocionalidades diversas basadas, ahí sí, en experiencias estéticas. La clave de nuestro trabajo fue precisamente esa: cómo del cruce de dos líneas podía surgir una experiencia de todo tipo, aunque tampoco hemos generado tantos lugares que no sea bajo el paraguas de lo estético. Se me ocurren pocas excepciones que funcionan con otros parámetros de análisis.

Entonces, quizá...

[mientras continúa dibujando] esas relaciones han ido creando un entramado en el cual el museo va tomando su solidez discursiva en torno a estas sinuosidades que se van creando entre las personas y que en el fondo les unen muchas veces experiencias compartibles, que se pueden compartir, porque cada uno tiene su aproximación a ello.

Manuel: A mí lo que más me fascinó cuando analizaba el CA2M previamente, era precisamente cómo muchas de las cosas que está dibujando Ferran las veías aquí cuando venías a una inauguración, por ejemplo. Recuerdo la de *Antes*

que todo, que era una exposición muy grande que era un reconocimiento casi generacional de una escena y en la que había mucha gente participando.

Había un montón de cosas ahí mezcladas que eran interesantes, que hacían que esa inauguración fuese más mundo del arte que cualquier otra en ese sentido.

Recuerdo a una crítica de Madrid diciéndome que se iba porque no conocía a nadie...

De repente, pasaba algo, algo que además tú ya has hecho en otros sitios, como en Santa Mónica [Centre d'Art Santa Mónica, en Barcelona], donde has conseguido cosas en las inauguraciones de unión materia corporal y mental de la gente. En las teorías más avanzadas de los afectos los describen siempre como aquellas cosas que, literalmente, son capaces de llenar los huecos que se producen entre las partes de una red, ¡toma ya! Es que es exactamente lo que Ferran está dibujando a lo mejor sin haberse leído las últimas teorías de moda. Hay algo muy interesante, y esto no es casual; aquí ha pasado mucho esto: una atención y una escucha de las prácticas artísticas, de las formas de trabajar de mucha gente. Hay algo que está pasando aquí todo el rato pero que tiene que ver con cómo se facilita el acceso a la gente. Crear esas situaciones de acceso a públicos diferentes,

además muy diferenciados y muy estudiados. Yo creo que eso no es tan habitual. Normalmente, las instituciones parten de lo que estaba diciendo Ferran, justamente lo contrario: de una intencionalidad muy concreta, de una definición institucional muy específica... yo más que de canon hablaría de doctrina directamente. Hay un margen para el error que desestabiliza pero a la vez excita a la institución. Y esto es muy raro de encontrar, un equilibrio casi como esquizofrénico que yo me encuentro y que me encanta.

Ferran: Antes has mencionado la inauguración de *Antes que todo*. Pero pensándolo bien, precisamente es en las inauguraciones en donde la institución menos ha podido aportar. Mientras hablabas estaba pensando en esto y hemos tenido algunas que han sido verdaderos fracasos.

Pablo: Sí, nuestra tensión de relacionalidad no está precisamente en las inauguraciones.

Ferran: Las inauguraciones son como... un trámite que tenemos que pasar. Un rito que te exige el hecho de trabajar en la institución artística. Excepto en alguna muy concreta, como Punk, Sonic Youth o éxtasis colectivos como plantearon *Los Torreznos* en su inauguración... Pero las demás fueron bastante intrascendentes.

Carlos: Igual también en esos casos que mencionas, Ferran, la propia inauguración estaba más diluida. Lo que estaba en juego en esos ejemplos no era tanto la idea de inauguración, de apertura de la exposición, sino la activación de otras propuestas en ese momento.

Ferran: Para mí todavía hay cosas del mundo del arte que me sorprenden, una es el concepto de inauguración: ¿por qué nos tenemos que encontrar todos bajo el mismo techo? Nosotros hemos situado el peso relacional en otras cosas, mucho más en el *Pero ¿esto es arte?*, las picnics, o en la mesa de la comida del equipo del museo. Ha habido mucho más peso relacional en esos espacios que en las inauguraciones. Juntarnos todos para comer todos los días en una de las mesas de la biblioteca, con nuestras tarteras, fue tremendamente importante para el trabajo desarrollado en CA2M. Y ahí hay una noción que habréis oído bastante que es esta de *constituency* cuya traducción formal al español es circunscripción, o sea, una noción muy política. Circunscripción es un espacio que electoralmente se organiza, por ejemplo las provincias, para luego después generar una situación de representatividad. Esto ahora se está usando mucho en la institución cultural

para ver quién es tu entorno, qué es lo que te da legitimidad; y la pregunta clave aquí es: ¿y qué pasa si basas esta *constituency* en las relaciones emocionales? ¿Qué pasa si la emocionalidad es el centro de esas relaciones? Sabemos que la institución cultural está pasando mucho por ahí y cómo... cosa que además no es sino alguno de los elementos constitutivos de la experiencia artística, la emoción. Suena cursi decirlo —qué curioso no suena cursi dentro de la institución pero sí suena cursi decirlo de una manera que es emocionante—, pero la emoción ha formado parte del decálogo artístico, al menos desde el romanticismo es un elemento, y la pregunta es ¿qué pasa si basas la relación con aquello que te legitima como institución en base a lo emocional?

Manuel: Yo creo que si tenemos algo en común tú y yo en cuanto a lo que vaya a pasar en la programación, en nuestras vidas, es esto quizá. Es verdad que podemos tener muchas diferencias de gusto, de lo que sea, de afinidades estéticas, incluso una pequeña diferencia generacional, lógicamente, o de experiencia también, lógico, pero pequeña...

Ferran: Yo ya tengo canas. (risas)

Manuel: Yo también tengo canas en la barba ya... Yo conocí

el trabajo de Ferran cuando llegué a Barcelona, cuando él era comisario independiente antes de estar en Santa Mónica. Trabajaba la ironía desde puntos de vista que además recogían la historia del arte, los noventa, en unas relaciones muy concretas que aparte han sido muy poco atendidas. Por poner un ejemplo que ha ocurrido aquí, Jeremy Deller, con un tipo de obra muy conceptual, con unas sinergias muy sofisticadas a nivel de lenguaje y demás, pero donde a la vez hay una entrega, una cosa directa muy fuerte y ahí hay un hermanamiento que es posible y en España existen precisamente cánones de producción que nos desvisten de esa parte emocional. Cánones que nos pretenden colocar en esa situación de analista, esto de la «tediosa delectación del análisis» que Borges decía, en vez de la experiencia directa. Toda la gente que está investigando ahora teoría afectiva está partiendo de cómo el arte de los sesenta y los setenta, la raíz del arte conceptual que en principio parece que es la estética de la administración, lo neutro, en realidad, era precisamente lo contrario. Tenemos que pensar esa época ahora: en un momento de una pintura muy emocionante alguien decide poner un contrato en la pared. Es que eso es lo expresionista...

te has de imaginar la tensión que eso tenía que provocar, de repente hay un rechazo, o lo que sea. Nos hemos olvidado, a través precisamente de la conservación y de cosas que tienen que ver con lo museable de las colecciones, de ese momento en que una cosa colocada sobre un cartón, de repente se enmarca, se le pone un paspartú... Hay algo que tiene que ver con la propia lógica del objeto museo, del fetiche, del original... Precisamente en el MACBA han trabajado con documentación y archivo, en poner el documento al mismo nivel que la obra, etc., en una serie de pautas que son muy interesantes y que han enriquecido muchísimo el discurso. Tengo mucha curiosidad por saber qué vas a hacer en ese sentido con la colección en Barcelona, ¿por qué? Porque tienes esa capacidad para ir llenando esos huecos, detectas esas pautas emocionales, esos *links*.

Ferran: Esto ya lo he dicho una y mil veces, la colección del CA2M es una colección sobre las formas de ver, que es una cosa muy intuitiva que supongo que aquí ocurre por posiciones históricas y también por la fuerte relación que tiene el contexto de la ciudad con la imagen: Madrid es una ciudad que tiene una relación muy especial con la imagen. Si vas al Museo del

Prado lo que ves por encima de todo es el acto de representar. Yo cuando explico esto de la relación con la imagen en Barcelona me miran raro, y creo que se lo han pensado poco. Ahora mismo estamos en el mes de abril. En esta época en muchas ciudades cercanas ¡sacan a pasear imágenes —esculturas— por la calle! ¡Como forma de pensar la resurrección! Es la performance más sofisticada que te puedas imaginar y lleva haciéndose siglos. Además, y para darle un toque aún más heroico, les cargamos mucho de peso, las sacamos sobre una piedra, luego las ponemos sobre una plataforma muy difícil que pese setenta toneladas, así lo tenemos que hacer entre muchos, y la cosa queda más anónima, la función de la cosa es muy compleja. Pero entonces, en un país tan barroco como este, que la colección tenga que ver con las formas de ver parecía sensato y aquí hemos continuado de alguna manera con esto. Pero en gran parte lo que se ha hecho con las prácticas sí que ha estado muy relacionado precisamente con estas relaciones emocionales que se establecen.

Vito: Yo tengo una pregunta, bueno, muchas ahora. A lo mejor es una pregunta más humilde... A ver si podéis conversar un poco acerca de vuestra relación como comisarios y directores con

el Departamento de Educación; cómo espacialmente hay esas redes pero siempre hemos hablado de esas líneas paralelas que van en tres posiciones y el Departamento de Educación, y ¿cómo os lo imagináis? ¿Cómo construís con vuestro poder en las instituciones?

Manuel: Para empezar estamos en un lugar donde eso ya lo tienes construido. Obviamente, tenéis vuestros propios canales que funcionan y que creo que es de los lugares que, si esto se ha convertido en referencia, con Ferran a la cabeza, ha sido precisamente por esa parte en la que las actividades se han convertido no en paralelo, sino en una cosa tangencial al programa en sí mismo ¿no? La educación puede tener su propio camino y es un programa tan importante como otro programa del Centro. Y no hablo del presupuesto, hablo realmente de lo que genera esta conciencia de estar en un lugar donde no existe una tradición cultural contemporánea amplia ni una tradición institucional, un lugar donde está todo por hacer. En mi posición me parece fundamental no solo mantenerlo sino generar el espacio para que eso pase. De ahí este libro: cómo generar sus efectos, cómo verbalizarlo, si queréis, cómo formalizar las consecuencias o los efectos de eso en la propia institución

de forma que no se pierda. Eso es fundamental, pero luego viene la otra parte que es qué solución programática, o qué posibilidad de acceso o de generar otros espacios de este tipo puedes dar. En esto, yo planteo la escuela informal que no tiene nombre más que escuela informal por ahora. A lo mejor las exposiciones del centro tienen que responder a ese mismo modelo que en actividades también funciona, a procesos que vamos a explorar pero no sabemos cómo, ni dónde, ni qué factores van a entrar... esa cosa así como más contaminante, como experimento institucional en un medio y largo plazo que debería funcionar realmente como un germen de cosas. Lo mismo que está pasando aquí. Cosas que realmente tengan efecto. Tú hablabas de poder, pero no solo las internas sino de un exterior del museo. Qué parte de esa exterioridad puede generar cosas ahí y provocar que otras exterioridades se incorporen al museo. Bueno, donde el programa sea programa, literalmente. O sea, un programa que no tenga que ver con lo programático sino con una cosa que pasa después de otra y en relación con otra.

Ferran: A mí me habéis oído decir muchas veces esto, me parece que estoy diciendo

obviedades... Para mí, hacer exposiciones buenas es relativamente fácil. Las hace cualquiera ¿no? Es verdad. Hay miles de exposiciones buenas en el mundo. También hay malas, pero es más fácil ver buenas que malas. Y que no tiene un mérito especial hacer buenas exposiciones. Hacer un buen programa expositivo es un poquito más difícil, pero también al alcance de muchas instituciones. A mí me gusta lo que hace casi todo el mundo. (Risas) Ahora, hacer una buena programación de programas públicos y educación no es tan fácil. Y yo os he dicho esto una y mil veces. Para esto el director solo tiene que hacer tres cosas: la primera es poner el espacio de las actividades públicas y la educación en un plano similar al de otros espacios de la institución que tradicionalmente, o convencionalmente, son vistos como los que generan discurso, que es colección y exposiciones, básicamente. Esto pasa por considerar que la educación es una práctica estética en sí misma. Ahora que he llegado al MACBA [traza un dibujo en un papel] pues he hecho un diseño, en el que también incluyo —además de los programas públicos, las exposiciones y la colección— al departamento de publicaciones así como a la gestión misma. Bueno, darle un espacio discursivo a todas estas

áreas creo que puede enriquecer mucho la práctica institucional. Se debe considerar que la educación está en el centro, que no viene a posteriori y que no se genera una relación patriarcal en la cual hay cosas que tienen más relevancia que otras y que se explican, y que aparecen después a remolque de, sino que están en el centro verdadero del discurso, y que se va generando así, como una espiral. Eso número uno. En segundo lugar, está el dinero. Es decir, todo esto no es barato, vamos a decirlo claro. Va en función de la institución, pero aquí, casi casi casi hemos gastado el mismo dinero en exposiciones que en programas públicos. En la campaña electoral de 2008 Iñaki Gabilondo cuando entrevistaba a los candidatos decía: «la ideología, al presupuesto». Pues eso. Y la tercera cosa... hemos dicho que la primera es la centralidad en el discurso, la segunda los recursos, y la tercera es el talento. Aunque estéis delante lo vuelvo a decir. ¡Y eso que ahora no me hace falta hacer la pelota! Me lo habéis oído decir muchas veces, todo esto sin talento no funciona. Y el talento es una cosa muy pasada de moda pero.... Y aquí, y para que quede escrito de una vez, ¡tuvimos mucha suerte! Manuel, llegas a una institución superafortunada. Porque todo esto sin una capacidad de

ponerlo en marcha, la vuestra, no hubiera funcionado. ¿Cuál es la relación que se establece? Pues para mí es que, quizás tú lo sabes mejor que yo, Pablo, hasta aquí creo que se puede llegar. El resto es también haber generado una estructura en la cual para el director es importante que la propia estructura que tiene que ver con la programación pública se interrelacione entre ella misma. También con el resto de la institución, pero sobre todo con ella misma. Ver cómo realmente se generan unas sinergias de uno a otro, que el balón está siempre en movimiento y que nunca se detiene. Ah, y otra cosa muy importante, que también me estoy dando cuenta ahora al cambiar de trabajo, es hacer las cosas siempre sin pasar por el centro de las cuestiones. Creo que una cosa que ha funcionado muy bien es que hemos sabido dar las vueltas aquí, hemos sabido el nivel justo de giro, no sé cómo decirlo, es que me sale siempre dibujar, como de dar vueltas... caminar en círculos.

Pablo: Orbitar.

Ferran: De orbitar en torno a los asuntos. Realmente no hemos pasado por el centro de las cuestiones en torno a las cuales orbitamos. O al menos es mi sensación.

Pablo: Podrías dar algún ejemplo...

Ferran: Sí. Algunas de las ideas que han circulado, si tú miras lo que constituye este Centro ahora, después de ocho años de existencia, de la forma en que se describen, te das cuenta de que no se ha ido directamente hacia ellas sino que han aparecido de una forma natural, acompañando el camino, pero no porque hayamos transitado específicamente por ellas.

Pablo: ¿Te refieres a algo programático?

Ferran: A algo programático, sí. Ahora lo veo cuando explico esta institución, los temas han ido apareciendo a través del trabajo. Y cuando has hecho cuatro cosas te das cuenta. Por ejemplo, una noción que aquí ha circulado mucho: el cómo hablar del conflicto. Aquí, de hecho, no hemos hecho una exposición que se llamara Arte y Guerra. Sin embargo Aernout Mik hablaba de ello. Rabih Mroué, también. Guy Ben Ner... A eso se le suman las Jornadas de Estudio de la Imagen que dirigió Aurora [Fernández Polanco], o el *Mirar la guerra* de la Universidad Popular. Y si vas siguiendo y siguiendo, todo de lo que se estaba hablando continuamente era precisamente de eso ¿no? Y ese ha sido uno de los temas que ha transitado por aquí aunque nunca hayamos hecho una declaración de que este era un tema que tratábamos.

Manuel: Yo, analizando desde fuera, veo un proceso acumulativo de todos y de todo lo que se ha hecho aquí que es muy interesante. Heredo un Centro que todo el mundo me dice que está en un momento bueno, pero no se trata de eso, las condiciones siguen manteniendo un montón de problemáticas...

Ferran: Sí, claro que las conocemos. En cualquier caso, si tú vieras las condiciones de 2009....(risas)

Manuel: Pero hay una acumulación de experiencias, que hace esto que dice Ferrán, sin estar enfrentándote a la cosa directamente, de ir rodeándola, provocando caminos, no coger una autopista que ya está hecha. Entonces esa cosa acumulativa acaba llevándote a puntos mucho más interesantes que otros. Hay algo muy chulo que es muy característico de esto y de los procesos de educación no reglada, en los que precisamente no estás siendo paternalista, sino enfrentándote a una cosa que te va a dar un *feedback* que es en donde se va a generar la siguiente fase del proceso. Y la siguiente respuesta tuya y la siguiente pregunta tuya. Vuestro departamento funciona tan bien aquí porque la permeabilidad fue continua. O sea, no sé si viene de la dirección o si es que ha sido escuchándoos unos a otros, lo que ha ido provocado esto.

Vito: Una de las cosas es que toda la precariedad que teníamos en el Departamento era muchísimo menor que la de otros departamentos de otros museos. Siempre venían y decían: «¡Que eres falsa autónoma!» como algo bueno. Entonces una de las cosas, yo creo que muy importantes, es que se haya creado, gracias a Ferran y a Pablo, un departamento donde podamos hablar y discutir juntas.

Pablo: Pero esto no venía de arriba a abajo, también se debe a vosotros.

Vito: Sí, pero lo que quiero decir es lo importante que ha sido estar en un sitio todos los días con una oficina... Lo que ha generado buena parte de lo que hemos hecho. Yo no digo que no tengamos talento pero, creedme que no es por eso, yo creo que es por la situación también.

Manuel: Y ahí reivindico las posiciones de estos dos señores, de Ferran y Pablo en este caso, porque es verdad, tú puedes decir, no es un diálogo, sí vale, pero hay otros jefes o gente que está posicionada en una institución, digamos, en un marco jerárquico que utiliza esa jerarquía de otra manera.

Pablo: El trabajo aquí ha sido radicalmente coral, verdaderamente un trabajo en equipo. Más allá de las condiciones laborales, que han sido muy precarias, sí que se

generó desde el principio un marco de trabajo donde la discusión y el debate han sido permanentes. Y eso es tremendamente enriquecedor, tanto para la institución como para las personas que la habitan.

Ferran: Como bien decía Pablo ahora, no son relaciones establecidas de arriba abajo, sino precisamente son establecidas de otra manera desde el inicio. A mí me lo han dicho mucho, esto de «lo que habéis hecho aquí...» como si hubiera un mérito especial. Es verdad que quizás con otro tipo de persona que trabaje con otros estilos de dirección no sería posible. Pero tampoco sin que todos fuéramos de esta manera. Llegar e intentar establecer este tipo de relaciones en una institución que ya tiene sus prácticas más jerárquicas es muy difícil.

Pablo: Claro, es una cosa colectiva.

Ferran: Es muy difícil porque tú planteas la horizontalidad y te contestan: «Vale, genial, muy bien, pero... ¿qué tenemos que hacer?».

Vito: Sí, sin duda, pero el marco estaba dispuesto. Es cierto que nosotros tomamos el brazo de muchos asuntos... pero es verdad que sin una habitación propia es muy difícil trabajar. En otros museos y en otros sitios están continuamente con educadoras externas que

van a hacer una visita y vuelven. Por mucho que haya, ahí no se genera ningún tipo de red.

Ferran: Y ahí, Pablo, tú dejaste muy claro desde el primer día que había que dejar tiempo para la investigación, para los trabajos que no tienen una rentabilidad inmediata.

Pablo: Claro, eso sí que es cierto... Nuestra defensa fue desde el primer momento que la educación era una práctica independiente y que era un trabajo de investigación. ¿Cómo te puede dar un trabajo frutos si no le dedicas tiempo? Sinceramente, chicos, yo no creo que nuestro trabajo haya sido tan bueno como hasta ahora, porque en realidad lo que dice Manuel sí que es cierto, es un trabajo acumulativo. Nosotros empezamos a trabajar juntos sin conocernos. Y poco a poco fuimos construyendo un discurso colectivo, primero desde las pedagogías críticas, con prácticas feministas, de ahí pasamos a lo queer, y de manera natural, de un lugar a otro... Ha sido como ir produciendo, ir aprendiendo juntos muchas cosas: nuestro trabajo con el cuerpo, el pensar la institución, el tener la posibilidad de pensar la institución de manera colectiva, y luego también el pensarla mucho como un lugar de los cuidados hacia nosotros pero también hacia la propia institución y sobre todo con la

gente con la que estábamos. Yo sí veo que para nosotros es casi tan importante estar aquí como viendo exposiciones, o trabajando fuera de aquí con colectivos o en las escuelas, y en el bar de enfrente con la gente que viene a la Universidad Popular. Esos son cuatro lugares de trabajo pero tienen la misma importancia, o si cabe mucha más. Estar ahora reunidos haciendo esta conversación, porque nos ayuda a pensar en las prácticas, o estar en el bar de enfrente hablando con la gente tras una actividad. Lo relacional, pero también atravesado por lo estético, por las prácticas del arte y desde el arte.

Ferran: Y una cosa fundamental... En algún momento habrá que hablar de los acompañantes. El otro día escribí a Yayo [Aznar] y le dije: «Echo de menos tanto lo que pasaba a un lado como al otro de la Avenida de la Constitución». Claro, eso es importante. Pero luego, también hay que hablar de los fracasos. Es decir, no podemos hablar aquí como si todo hubiera ido estupendamente.

Pablo: ¡Total!

Ferran: Yo he metido la pata un montón de veces. Quizás la cuestión de los fracasos es que han tenido una gran amortiguación... Quizás por la localización. También quizás

por una asunción personal de que no nos ha importado para nada fracasar. Y vosotros lo habéis dicho cuando había algo que salía mal, cuando una expo no os ha gustado yo lo he visto con una claridad absoluta. Y esto ha formado parte de la práctica. Asumir que el fracaso forma parte del trabajo de la institución, y asumirlo con alegría, creo que también te ayuda mucho más a crecer.

Vito: Es necesario también, no solo es asumir sino que forma parte del trabajo. Lo decíais antes... tiene que ver con equivocarte, necesariamente, y construirte a partir de ahí. Pero bueno yo le voy a quitar el romanticismo a esto de encontrarnos en el bar, yo defiendiéndolo más que el presupuesto ha hecho que se generen esas relaciones.

Manuel: Sí, pero hay una base política previa que también es interesante. Precisamente esto de situar el centro fuera del centro. Yo creo que hay una cosa evidentemente política, y no me refiero a política de partido, me refiero a política en generar una conciencia clarísima, aquí la ha habido, vamos yo creo que es obvia, y es obvia para la gente desde fuera del museo.

Ferran: ¿A nivel político?

Manuel: El contexto, por muy hostil que pueda ser no es un contexto dado sino que es un contexto de producción.

Es un contexto que ha de ser producido: por vosotros, por el Centro y por los artistas, todos en colaboración. Creo que es muy interesante la respuesta que ha recibido aquí y en Santa Mónica primero, con ataques de institución blanda, como si la institución tuviera que ser mucho más *macha*. Y de repente ese modelo Kunsthalle que Ferran ha defendido, es un lugar que va a ir creciendo y va a ir cambiando en la medida que las metodologías de los artistas y los públicos van provocando formas institucionales distintas.

Ferran: En verdad, no sé si tú tienes una hoja de ruta, pero yo no tenía una hoja de ruta para CA2M hace ocho años. Y no creo que haya hoja de ruta, que hubiera posible para aquí. Quizás, por ejemplo, ahora yo en el MACBA sí que he ido con una hoja de ruta más clara.

Carlos: Tal vez ahora es más posible la hoja de ruta.

Manuel: Hay cosas que sí, pero yo creo que no puedes tener un proyecto cerrado porque sabes que precisamente parte del ajo va a ser dejar que este proyecto vaya haciéndose a las manos de todos y lo que nos venga de fuera. Hay una conciencia muy clara de que el Centro no acaba ni aquí, ni acaba en los bares de enfrente. Esa cosa que es incorporar todo de una forma muy natural y ese

tipo de modelo no es tan fácil. Yo creo que evidentemente podría llegar a dirigir una línea que lo marcase, muy clara, pero yo creo que todos nos damos cuenta, seguramente vosotros más que yo, de que sería un error.

Pablo: ¡Claro! Hay una cosa interesante de esto que vinculo con el punto de partida, y es que no creo que haya ciertas cuestiones que sí sean muy específicas de aquí. No sé, a mí me gustaría pensar que hay unas formas de trabajar aquí que podrían ser en otros lugares, en otros departamentos de educación que tengan la investigación en el centro...

Vito: Como lo que nos planteaste al empezar a trabajar juntos: dedicar un día para leer y discutir sobre lo que estuviésemos investigando, para no quedar atrapados en tareas administrativas.

Pablo: Hay una cosa que me parece que está relacionada con esto de escribir un proyecto para dirigir un museo. Yo he visto alguno de los proyectos y dices: «Es que esto es supermoderno, es como pensar que hay una cosa que se pueda planificar para luego hacer». En este sentido Carmena decía que en los partidos políticos se debería juzgar a los candidatos por lo que han hecho hasta ese momento y no por lo que van a hacer. Yo no creo que sea bueno proyectar,

tampoco creo que haya que ir a la deriva, pero sí hay algo de lo que decíais antes que era una reflexión que poca gente se atreve a decir porque parece poco profesional que es cómo trabajar con la intuición. Cómo estás situado en un lugar, en el centro de las cosas. Estoy hablando casi de inmanencia y cómo eso te lleva a...

Ferran: Esa palabra es muy bonita, intuición. Siempre estamos trabajando con, usando palabras que son, no sinónimos pero sí que viajan muy bien juntas: la intuición, la idea de navegar en círculos... y usamos menos la de certeza, de discurso.

Manuel: Tenemos que acabar.

Pablo: Quizás con esto de la intuición podemos cerrar...

Ferran: Pero yo puedo seguir esta tarde. Me está pareciendo superinteresante.

Acerca de una visita incierta

Eva Garrido

La voz

Atravieso una de las salas del Centro y, sin apenas prestar atención, veo al fondo a uno de mis compañeros frente a una obra, rodeado por el grupo de alumnos¹ que visitan hoy el museo. Les habla delante de Obstrucción de una vía con un contenedor de carga, una fotografía de Santiago Sierra tomada desde un punto elevado en la que un inmenso camión atravesado en una autopista de la ciudad de México impide que el tráfico circule. No sé qué les dice, he pasado un instante apenas cerca de ellos, pero algo me ha sacudido de esa escena, por otro lado, muy habitual en nuestras visitas.

Bajo la escalera y peldaño a peldaño la incomodidad que siento se me hace cada vez más evidente.

La escucha. Ha sido la escucha. Sí, estoy segura. ¿O ha sido la voz? Hay una escucha y una voz.

Su voz grave, una voz de varón joven que se proyecta sobre un grupo de adolescentes que guardan silencio y escuchan.

Bajo las escaleras, estoy preocupada, me pregunto si mi cuerpo, mi voz, quien yo soy, podría lograr retener su atención de esa misma forma. Y sigo bajando y la certeza de que el educador tiene cuerpo me sacude. ¡Claro! ¡El educador tenía cuerpo! Era eso. El educador tiene cuerpo y la educadora tiene cuerpo y el cuerpo una voz.

Es tan fácil pensar que al entrar en el museo hemos dejado el cuerpo fuera...

Pensar una visita

Muchos son los interrogantes que se plantean cuando nos enfrentamos como educadoras al diseño de una visita a una exposición. La primera cuestión es dónde situar la práctica de la visita, es decir, si la visita es un complemento a la exposición, y tu trabajo por tanto consiste en transmitir información de la misma, o si la visita tiene entidad propia y funciona como una práctica educativa crítica dentro de las múltiples prácticas que se dan en el museo.

Como equipo educativo uno de nuestros puntos de partida a la hora de pensar en el trabajo con los públicos es evitar situarnos

1 En la redacción de este texto hemos optado por una utilización aleatoria del femenino y el masculino en los genéricos con el fin de evitar formas excluyentes del lenguaje.

como los sujetos vehículos de transmisión de unas narrativas cerradas. Para nosotras la visita es una práctica educativa que ofrece la posibilidad de activar una visión plural y reflexiva en torno a los discursos que plantea la exposición, en la que producir nuevas formas de ver y entender las prácticas artísticas, así como nuestro propio contexto y realidad cotidiana. Un acercamiento a la exposición que pretende ampliar perspectivas y puntos de vista, y donde la visita a través de esta multiplicidad de lecturas posee cierta capacidad de resistencia. Pensar la visita en términos de resistencia es hacerlo como práctica micropolítica que intenta desestructurar el pensamiento dominante, sucede en un momento y un lugar determinados, y no desemboca en un nuevo modelo fijo de pensamiento, sino que trata de crear continuamente nuevas estrategias que desarticulen los ejercicios de poder.²

El propio hecho de plantearnos una visita como una práctica con capacidad crítica nos obliga a situar nuestro trabajo en un continuo estado de provisionalidad, no entendiéndolo como algo debilitador, sino como el lugar siempre inestable y precario donde poder situarse momentáneamente para actuar. Cada visita es única en tanto el público es diferente, como lo son los acontecimientos del momento, el número de personas que participan en la visita, las circunstancias de la educadora... Así, a la hora de desarrollar una visita a una exposición, tanto las estrategias como su puesta en práctica, son puntos de anclaje y no tanto unas pautas definitivas. Hablaríamos más de una práctica *viva*, en diálogo con el momento presente, que de cumplir un recorrido didáctico programado de antemano.

En nuestras reuniones de trabajo,³ además de las ideas que puedan conformar el diseño de la visita, cobran importancia diversas cuestiones. El trabajo colaborativo es la base de nuestra práctica pero son muchas las circunstancias para que ese trabajo colectivo tome forma. En primer lugar, en el equipo educativo compartimos un posicionamiento común con relación a unas formas de hacer en las que creemos y por las que apostamos. Una implicación que se traduce en apuestas concretas marcadas por las dudas, la escucha, el conflicto, y sobre todo el pensar juntos. Muchos son los giros que

2 Raquejo Grado, Tonia, «Una reflexión sobre arte y resistencia hoy», en *ACTO, revista de pensamiento artístico contemporáneo*, nº 1, Aula Cultural de Pensamiento Artístico Contemporáneo de la Universidad de La Laguna, 2002, pp. 27-42.

3 Uno de los elementos fundamentales para desarrollar la práctica reflexiva de la educación que llevamos a cabo en el Centro son nuestras reuniones periódicas donde damos un espacio primordial a la reflexión y al análisis del trabajo educativo en salas.

damos y muchas las veces que replanteamos una visita para, en ocasiones, volver de nuevo al punto de partida. Nuestras formas de hacer son procesos abiertos que se van concretando con las aportaciones individuales de cada persona del equipo educativo puestas en diálogo. Una vez decididas las distintas acciones que estructuran la visita, esta permanece en estado abierto y susceptible de transformación a partir de las experiencias de la propia visita que, una vez puesta en práctica, vayamos extrayendo. En reuniones periódicas recopilamos puntos débiles, potencialidades y distintas experiencias que cada una ha vivenciado para, de forma colectiva, redefinir la visita. Por tanto, nuestro hacer está marcado por la investigación educativa y un constante cuestionamiento.

En este proceso, no siempre fácil, escucharnos y proyectar juntos son estrategias claves, como lo son las diferentes miradas, los descubrimientos e investigaciones personales, los nuevos referentes que cada uno aporta al grupo. Contaminarnos unos a otros con experiencias de aprendizaje personales donde se cruzan nuestros intereses comunes, a menudo, crea nuevas perspectivas y ejes de trabajo. El trabajo con y desde el cuerpo, el interés por la acción y las prácticas performativas, las teorías feministas y queer, la reflexión sobre la imagen y nuestro papel en la producción de valor simbólico, son solo algunos de los contenidos que vertebran o atraviesan de alguna manera nuestras visitas. En todo este proceso educativo las dudas no nos abandonan, una lluvia de preguntas que nos mantienen en una constante posición de riesgo, pero que son parte importante de todo el proceso.

Algunas de esas preguntas son:

- ¿Qué estamos poniendo en marcha cuando comenzamos una visita?
- ¿Es continuación esta visita de la anterior?
- ¿Es una acción independiente?
- ¿Tiene siempre la misma intención si no son las mismas personas?
- ¿Qué es lo realmente importante en una visita?
- ¿Permanece en la memoria?, ¿y en el cuerpo?
- ¿Puedo en mi papel de educadora tener una visión global de este tiempo de visita compartido?
- ¿Puedo contarla?

*Fragmentos (de un diario) de visitas***1. Rabih Mroué. No querer saber y acabar manchándose las manos*

— Buenas tardes, me llamo Marina Abramovic...
 Cuando empezó la Batalla de los Hoteles en Beirut, preparé una mesa y coloqué sobre ella 72 objetos tales como unas tijeras, una sierra, una máquina de afeitar, un tenedor, cuchillos, botellas de cristal, un pintalabios, un látigo, alfileres, pan, un hacha, un bote de perfume, pintura, cerillas, velas, clavos, un peine, un periódico, un espejo, agujas, miel, uvas, cinta adhesiva, una pistola de verdad y una bala de verdad. Y colgué un letrero grande que decía: Sobre esta mesa hay 72 objetos que podéis utilizar sobre mi cuerpo como creáis conveniente. Me puse de pie delante del público y esperé. Estos objetos estuvieron allí desplegados durante seis horas, y el público tenía permiso para utilizarlos como quisiera. Transcurridas las tres primeras horas, toda mi ropa estaba rota. Algunas personas me arrancaron la ropa... la cortaron en trocitos, otras, me desnudaron, otras intentaron supuestamente «vestirme», otras me pincharon con las tenazas, otras me peinaron, otras me pusieron pintalabios, otras me tiraron agua por encima, me pincharon con los alfileres... hasta que un tipo cogió el revólver, introdujo la bala, colocó el percutor y puso la pistola en mi cabeza. La gente se asustó mucho. Yo me asusté. Pero no me moví ni mostré mi miedo. Alguien se lanzó sobre el tío y alejó la pistola de mí. Empezaron a forcejear, se golpeaban y se gritaban. La gente se involucró en la pelea, que acabó convirtiéndose en una tremenda trifulca. En ese momento tuve mucho miedo de que alguien del público resultara herido por un disparo de bala... Es una gran responsabilidad. Y detuve la performance. Poco después tuvo lugar la masacre de Damour.

¡Tiempo!

¿Me acompañáis?

(*) Este texto no está extraído exactamente de un diario, es parte de una serie de apuntes, reflexiones, ideas, recuerdos, de mi práctica educativa. El diario tiene una dimensión individual que no se ajustaría a la práctica compartida que aquí recojo, de ahí que haya elegido extraer estas anotaciones a modo de fragmentos de visitas.

20 de octubre de 2013

(18:15 h.) Justo antes de entrar en el museo, recibo una llamada: siento como si esto no fuera a acabar nunca, mi madre está de nuevo en el hospital. La experiencia de la pérdida —mi cuerpo rígido— ¿Qué puede el arte? Comienzo la visita.

Irrumpo en la sala, los visitantes me esperan, me acerco a ellas y tras presentarme como Marina Abramovic leo un fragmento del catálogo de la exposición del artista libanés Rabih Mroué.⁴ De esta forma, y sin dar ocasión para una explicación, comienzo la visita entrando en el espacio físico de las visitantes. La cercanía de mi cuerpo frente al suyo y el desconcierto por esta acción inesperada los pone sobre la sospecha de que tal vez se han equivocado de lugar. La sorpresa y el temor a encontrarse en un juego del que desconocen las reglas se mezclan con las palabras que llegan de mi lectura... *me arrancaron la ropa... puso la pistola en mi cabeza... La masacre de Damour...* El paso siguiente es invitarles a que sean ellos mismos quienes a continuación lean un fragmento, abriendo el catálogo por una página al azar. La visitante comienza a leer mientras yo cronometro los segundos equivalentes al número de la página por la que ha abierto el libro. Está muy insegura, duda de si su forma de leer es la correcta, yo tampoco estoy cómoda todavía, siento mi cuerpo de mujer en mitad de la sala. Están dudando, se miran entre ellos. Interrumpe la lectura cuando grito: «¡Tiempo!».

Con el objetivo de *desbordar el propio formato de visita* nos planteamos el trabajo con el público en relación con el dispositivo de la exposición, cuestión clave en el trabajo de Rabih Mroué. El artista utiliza a menudo los dispositivos que se construyen para el teatro o la exposición con el fin de cuestionarlos y cambiar así su relación con el público y la relación del espectador con la obra. En muchas de sus obras el artista involucra su persona física o moralmente; jugando a veces con elementos de ficción, se sitúa en el centro de acontecimientos o noticias de la actualidad relacionadas con Oriente Próximo, de tal manera que el público se ve interpelado a analizar su propia relación con dichos acontecimientos. La individuación del espectador frente a la *comunidad de espectadores* es una constante en el trabajo de Rabih Mroué.

4 *Rabih Mroué. Image(s), mon amour. Fabrications*, catálogo de exposición, Madrid, Centro de Arte Dos de Mayo, 2013.

Así mismo, el propio dispositivo expositivo obliga al cuerpo del visitante a asumir una actitud activa en su papel de espectador: hay obras de pequeño tamaño que le obligan a acercarse mucho para poder verlas o leer el texto que contienen, o a escucharlas con auriculares, o invitan a buscar en la imagen pixelada de una multitud el rostro del artista. Todas son obras que implican directamente al espectador y lo transforman de algún modo. Otras, requieren de la participación directa del visitante que se convierte en posibilitador de la obra. Por ejemplo, en una de las salas de la exposición se podía encontrar una gran mesa con una serie de *flip-books*, o pequeños libros con imágenes, que reposaban en unos soportes de almohadilla con tinta azul; al lado de cada libro había un botón que debía pulsarse para activar el sonido que iniciaba una cuenta atrás. Tras escucharla, el espectador tenía que comenzar a hojear el libro lo más rápidamente posible adecuando el ritmo de las imágenes al audio. El sonido y la sensación de movimiento de los fotogramas recreaban los vídeos encontrados en internet de sirios que graban su propia muerte. Es por tanto la doble acción del espectador la que permite que la obra sea.

Nuestra propuesta fue, partiendo de la forma de trabajo del artista, aprovechar el dispositivo de la visita como performance que implicara al público. La idea básica consistió, por un lado, en comenzar la visita con un acercamiento performativo a la exposición, que situara al espectador en el interior mismo de una acción inesperada, haciéndole partícipe de una de las obras del artista que no estaba en la exposición pero sí en el catálogo de la misma. Por otro lado, tras un diálogo sobre algunas obras, les invitábamos a hacer un recorrido de manera autónoma con la intención de que cada espectadora pudiera establecer sus propias relaciones con el espacio expositivo y las obras que contenía. Este tiempo, en el que la educadora desaparecía de la visita, posibilitaba la experiencia del espectador que podía compartirla posteriormente en una puesta en común con la educadora y el resto de visitantes al finalizar el recorrido de la exposición.

En nuestra práctica educativa consideramos importante propiciar experiencias y situaciones vivenciales que acaben con la idea de una exposición como un conjunto de objetos expuestos únicamente para la contemplación. Hablamos, por tanto, de implicar al espectador en un conjunto de prácticas de experimentación que posibiliten la relación con las obras y favorezcan un momento de aprendizaje en común, en el que cada persona aporte su propia experiencia. Porque cada mirada contribuye a la creación de una

minicomunidad educativa puntual en la que el aprendizaje es compartido y donde las diferentes posiciones y sentires, sin huir del disenso, el fracaso, las contradicciones y las diferencias, se convierten en puntos de negociación y diálogo. En la medida en que cada individuo está comprometido/expuesto en esta experiencia común se conforma un grupo de iguales y en cierto sentido se diluye la autoridad que convencionalmente se le otorga a la educadora. Hacer emerger los desacuerdos y cuestionar constantemente nuestras posiciones, puede resultar a veces muy enriquecedor, ya que activa momentos de aprendizaje alternativos a las formas dominantes de conocimiento y de mediación cultural.

Ahora bien, este tipo de prácticas no son controlables en cuanto a la intensidad de la experiencia o emociones que pueden provocar en quienes participamos en ellas, dándose momentos de inseguridad, incomodidad y sobre todo de duda. Es justamente en esa dificultad de mantener la tensión de lo abierto, donde se sitúa nuestra práctica educativa y desde donde creemos puede producirse el desplazamiento que nos interesa provocar. Y es que cuando dislocamos las posiciones que ocupamos habitualmente, y nos interrogamos sobre nuestras propias formas de hacer, es cuando dejamos de sentir que todo está bajo control y desaparecen las certezas, lo que posibilita nuevos modos de relación con las obras y con nosotros mismos. Desde ese nuevo lugar —no libre de conflicto— se da un margen de acción para asumir la disposición crítica y la autonomía necesaria para abordar otra forma de encuentro con las obras, bajo la idea de que una exposición no tiene por qué ser en primera instancia reducida a la interpretación, sino que hay otras formas de acercamiento.

Estas nuevas formas de negociar el conocimiento pueden resultar frustrantes también para la educadora, que rompe con la expectativa de algunos visitantes acostumbrados a otros formatos de visita basados en la transmisión de información, pero donde el cuerpo del visitante ha desaparecido. Desde nuestro punto de vista, *poner el cuerpo en el centro* hace plantear una visita de manera muy diferente: además de abrir la posibilidad de pensar qué papel juega el cuerpo en la producción de conocimiento, nos da la posibilidad de abordar las cuestiones relevantes que nos plantea el arte, problematizarlas y acercarlas a nuestras vidas. Cuando una imagen, aunque pixelada, se convierte en la voz del cuerpo abatido que cae, es nuestra propia vulnerabilidad lo que nos muestra, y es en esa vulnerabilidad que todo cuerpo posee, y que compartimos en ese espacio y en ese momento, donde se produce el encuentro.

Porque tener un papel activo en la visita, hacer una lectura en voz alta que no esperabas hacer, decir lo que piensas, puede hacernos sentir vulnerables pero al mismo tiempo legitima nuestras experiencias y conocimientos propios.

Este pasar de *estar* en una visita a *ser* en la visita solo se logra abandonando el papel de espectador pasivo para aventurarse a entrar en una experiencia colectiva que aparentemente puede resultar menos complaciente para quienes participamos en ella pero donde cada persona ha tenido que posicionarse como sujeto. Conducir, en la medida de lo posible, desde nuestro papel de educadoras, al espectador a tener una disposición crítica y al diálogo es para nosotras fundamental y una cuestión política.

No saber (fragmento)

En la visita a la exposición de Rabih Mroué no se puede no saber.

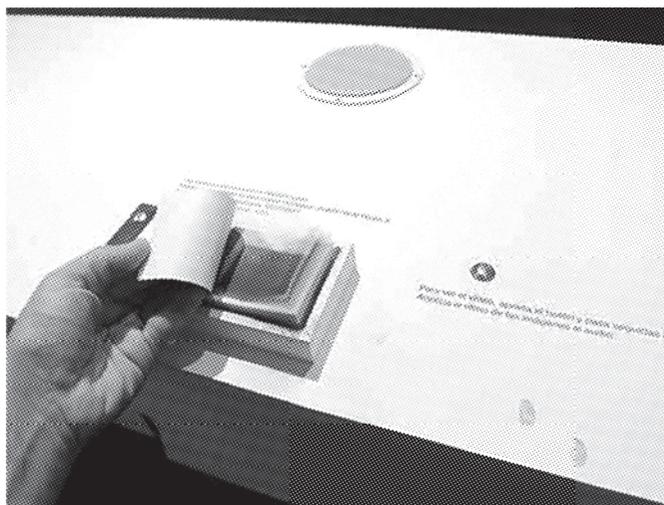
Se puede no querer saber pero se sabe.

El cuerpo anónimo que registra su propia muerte nos obliga a saber.

Se puede no querer saber que hay imágenes que disparan pero no se puede no saber por qué encontramos en el suelo de la sala la imagen de un cuerpo que flota en el agua.

Como sabes al terminar la visita por qué tienes las manos manchadas.

(17)



2. *Auto. Sueño y materia. Posiciones feministas para una visita*

25 de julio de 2009

Reunión con Pablo (12h.)

- Pablo nos entrega los planos de la exposición *Auto. Sueño y materia*.
- Nos propone diseñar una visita para esta expo desde un posicionamiento feminista para las visitas temáticas de los domingos.
- Nos enviará listado de obras y artistas.
- Hablamos sobre qué quiere decir incorporar una perspectiva feminista en una expo como *Auto...*
- Pensar un título, elección de obras y posible recorrido (Plantas 1 y 2 del Centro + coche en la entrada)
- Entregar guion en dos semanas.

Probablemente, uno de los efectos más destacados por quienes se aventuran a acercarse al pensamiento feminista es la transformación de la mirada. Nunca más vuelves a ver de la forma en que lo hacías antes, aunque en realidad, lo que ha cambiado simplemente es la perspectiva; es como mirar desde un lado, dar un paso en una dirección distinta y volver a mirar. Ahí radica que el resultado de lo que ves sea diferente y casi siempre más complejo, conflictivo y menos autocomplaciente.

Lo cierto es que mirar una exposición con ojos feministas hace que la exposición sea totalmente diferente. Pero ¿qué sentido tiene adoptar esta nueva mirada?, ¿es transformadora?, ¿qué puede aportar la perspectiva feminista a la visita de una exposición como *Auto. Sueño y materia*? Y desde el punto de vista de la persona mediadora en la exposición ¿es posible incorporar la perspectiva feminista en una visita? Es más ¿estamos realmente dispuestos a otorgar validez a esta perspectiva?, ¿nos molesta este discurso?, ¿qué legitimidad le damos?, ¿cómo nos hace sentir?

Algunas de estas cuestiones son clave a la hora de adaptar discursos e interpretaciones de una exposición. *Proteger* al público en la visita suele ser una práctica habitual de museos y centros de arte. La pretensión de que a una exposición se viene a disfrutar y el público no debe sentirse interpelado, cuestionado y mucho menos incomodado, permanece como principio de ciertas prácticas educativas. La idea de neutralidad sobrevuela esta decisión. Ofrecer una visita posicionada desde el feminismo puede afectar su lectura

y alterar el discurso expositivo, contaminándolo con discursos de carácter tan poco neutro como los del género. Es importante preguntarse en este punto si acaso una visita que no esté posicionada desde el feminismo es neutra respecto al género u otras cuestiones. Si es el equipo comisarial, la institución que lo acoge, las y los propios artistas, hombres y mujeres, ajenos a las construcciones de género, a las políticas identitarias, a las estructuras de exclusión que produce el arte.

Podemos seguir pensando que existen lenguajes universales y lecturas neutrales, pero sería estar algo ciegos y negarse a la evidencia de que en los espacios expositivos se producen categorías como el género, la etnicidad, la clase, la separación de los ámbitos público/privado, la sexualidad... Podemos seguir pensando que el arte es neutro, pero dejar de problematizar estas cuestiones presentes en las exposiciones es colaborar en la producción de discriminaciones.

*Cuatro tiras de neumático*⁵ (fragmento)

—*Son chicles.*

—Me miran.

—*Son chicles de menta*, anuncio al grupo de visitantes que mira fijamente la obra. Frente a nosotros tenemos las llantas de coche, obra de Betsabée Romero, intervenidas en un proceso artesanal con estelas de color que las recorren. El color de estas estelas se debe al chicle que rellena los huecos. Unos chicles que han sido masticados en bocas de cuerpos que no conocemos, introducidos por manos que se han movido de manera minuciosa para realizar la tarea.

Definitivamente, el cuerpo está en todas partes.

¿Por qué nos gusta una obra? ¿Cuándo decimos que una obra de arte es buena, que tiene calidad? ¿Quién construye esos criterios de calidad que hemos interiorizado? Cuando sentimos que algo nos gusta es mucho menos instintivo de lo que puede parecer en un primer momento. No nacemos con una forma de gusto innata, que se manifiesta favorablemente o con rechazo cuando la persona se enfrenta al objeto que mira, sino que nuestro gusto es producto de la sociedad y la cultura en la que vivimos. Por otro lado, es difícil

5 Referencia a la obra de Betsabée Romero *La muerte reciclada* (2007) incluida en la exposición *Auto. Sueño y materia* comisariada por Alberto Martín, del 9 de octubre de 2009 al 10 de enero 2010, CA2M.

que nos guste lo que no conocemos, lo que nos es extraño, lo que está ausente. Si hablamos de arte, la cuestión de qué nos gusta o no, y de precisar qué tiene calidad y qué cosa no la tiene, es reflejo de las consideraciones distintas que hacemos para apreciar unas prácticas frente a otras. Pensamos en jerarquías y criterios de calidad en términos de género. Tenemos interiorizados modelos y referentes para calificar una obra como buena o mala en base a categorías generizadas. Basta con pensar cuáles son nuestros referentes, las obras geniales, los grandes maestros, la última exposición que nos gustó... ¿dónde estamos posicionados y qué elementos de valoración estamos empleando?, ¿por qué hay obras cuyos temas nos parecen menos relevantes?, ¿a qué responde esa valoración?, ¿qué hace que haya experiencias consideradas más válidas que otras?, ¿qué habilidades técnicas son las que se valoran en una obra?

La crítica feminista del arte insiste en la necesidad de cambiar estas consideraciones de tradición masculina hegemónica, y exige adoptar otra mirada distinta a la que el canon nos impone. El enfoque feminista se centra, pues, en el poder de la interpretación y pone su objetivo en cuestionar la neutralidad evidenciando la ideología que toda interpretación esconde. Unos criterios sesgados por el género nos harán, por ejemplo, percibir una determinada falta de calidad cuando una obra no cumple con los rasgos que marca el canon. Ese canon, que sigue vigente en el sistema del arte, impone unos valores estéticos y unos criterios que responden a los intereses de solo una parte de la sociedad, ofreciendo una visión del mundo única: occidental, blanca y masculina. Así, no está de más recordar que el papel de las instituciones artísticas debería ser el de asumir y aportar un marco teórico de comprensión de la producción artística sensible a las construcciones de género, donde se introduzca una perspectiva feminista que rompa con los discursos asumidos de forma acrítica, y repare en los mecanismos de poder que incluyen las representaciones.

De este modo, en una visita a una exposición mediante herramientas a menudo sencillas como son: evidenciar la objetualización del cuerpo, la violencia simbólica, la construcción jerarquizada de la diferencia sexual, etc. se puede llegar a una nueva interpretación y valoración no sesgada de las obras expuestas, así como abrirla a nuevas narrativas. La incorporación de nuevos referentes que complejicen la idea de belleza, calidad, técnica, temática, etc. es imprescindible a la hora de transformar el canon y sus códigos, para desplazar los criterios de calidad tradicionales y escapar así del reduccionismo y el control ideológico al que nos somete.

Como ya señalara Griselda Pollock, ciertas prácticas y pensamiento (feministas) «comienzan a producir una disonancia crítica y estratégica frente a la historia del arte que nos permite imaginar otras formas de ver y leer prácticas visuales distintas de aquellas encerradas en la formación canónica». ⁶

Insert Coin - Highway Car (fragmento)

El grupo de la visita es numeroso hoy. Varias parejas aprovechan la mañana del domingo para visitar el Centro, algunas por primera vez. También hay una niña. Planteo varias preguntas en torno a la proyección de la obra de Hans Op de Beeck. El lugar es muy estrecho, estamos todos muy cerca unos de otros para poder ver el vídeo. Como siempre, al principio se hace el silencio. Miran la imagen y callan. Hace calor. El cochecito azul sigue su hipnótico vaivén, hasta que comienzan a hablar.

Al salir de la proyección uno de los visitantes se muestra radiante. Le ha encantado la obra. Se confiesa asombrado por el análisis de la imagen que acabamos de hacer en relación con

(18)



⁶ Pollock, Griselda, «Diferenciando: el encuentro del feminismo con el canon», en Cordero Reiman, Karen y Sáenz, Inda, *Crítica Feminista en la teoría e historia de arte*, Universidad Iberoamericana, 2007, pp. 141-158.

la construcción de la identidad de género. «Nunca lo había pensado», dice; en ese momento pasamos delante del vídeo de Yael Bartana en el que varios hombres compiten con sus todoterrenos por subir las colinas de arena en una playa de Tel Aviv.

A veces encontramos como justificación a la falta de enfoque feminista en una visita la idea de que esta perspectiva puede generar reticencias o rechazo en el público, cosa que por supuesto puede ocurrir y ocurre. No es raro, aunque afortunadamente cada vez menos frecuente, encontrar ciertas posturas aferradas a valores estéticos y criterios de calidad propios de la historia y la crítica del arte tradicionales que rechazan cualquier tipo de enfoque crítico con estos postulados. Es evidente que para quienes aún hacen distinción entre la alta o la baja cultura, diferenciando un Arte en mayúsculas de otro que no lo es, o insisten en una visión esencialista del arte, puede no ser de su agrado una visita con un planteamiento totalmente opuesto a esta forma de entender el arte.

Como contrapartida, encontramos un tipo de visitante que tiene la necesidad de hallar nuevos relatos en torno a las construcciones de género y a las políticas de identidad; personas que demandan *otros discursos*, que sienten el deseo de encontrar formas nuevas de vivenciar el museo y el arte mismo (o que ni siquiera se habían percatado de ese deseo, pero en el momento lo reconocen). Un público con un perfil muy variado y que no corresponde necesariamente al de experto en arte, que ve en el museo un lugar de experiencias liberadoras, donde se dan frágiles desplazamientos en la forma de entender la realidad, de donde, a veces, al salir una se siente transformada. Aquí está, tal vez, el verdadero desafío: que el museo sea el lugar de agenciamiento donde se originen contrarrelatos del discurso de la verdad. Y, en este sentido, los feminismos tienen mucho que aportar.

3. Colección VII y El testigo de Teresa Margolles. El cuerpo frente al cuerpo.

22 de febrero de 2014

- Robo del ordenador
- (En qué punto la precariedad puede llegar a impedir el discurso)

Fragmento 1 (SENTIR). Entramos en la sala. El leve movimiento de la cintura de una mujer, de la que no aparece el rostro, hace girar

ininterrumpidamente sobre su cuerpo desnudo un aro o *hula hoop* hecho de alambre de espino. El mar de fondo también en movimiento. Los brazos algo elevados evitan rozar el aro que hiere. La obra de Sigalit Landau, (*Barbed Hula*)⁷ un vídeo proyectado en bucle, se convierte en centro de atención de la visitante que acude a la exposición, provocando un estremecimiento en su propio cuerpo que mira protegido en la sala.

Fragmento 2 (RESPIRAR). Entramos en la sala. El silencio es total bajo la luz tenue que ilumina *La promesa*.⁸ En mitad del espacio un prisma rectangular de 16 metros de largo por 80 centímetros de ancho y 1 metro de alto, hecho de los restos y escombros de una casa abandonada de Ciudad Juárez parece dormir. La vista del espectador se acomoda al nuevo espacio, el cuerpo avanza apenas unos pasos y el oído reconoce, ahora sí, un sonido. La figura de una persona con el cuerpo inclinado se dibuja al otro lado de la pieza, hay alguien más en la sala. Una de las voluntarias que diariamente pasan una hora acariciando la obra está agachada, desplazando la tierra, arrancándola, llegando hasta donde el dolor de sus propias manos le permite. Las manos heridas desprenden el polvo que poco a poco inunda el aire de la sala. Respiramos Ciudad Juárez.⁹

Fragmento 3 (DESEAR). Entramos en la sala. La fotografía de una piscina vacía¹⁰ ocupa el muro del fondo. En la imagen no hay agua ni personas, ni alegría ni placer. Es un espacio vacío. Sin embargo, el cuerpo está presente, porque la ausencia del cuerpo no borra el cuerpo; la ausencia del cuerpo solo habla de cuerpo. Tanto como la falta de agua en una piscina puede hacernos desear ser líquidos.

Las salas de un centro de arte son recorridas a diario por muchos cuerpos. El espacio expositivo es un lugar de encuentro donde se produce el cruce de diversos cuerpos que establecen relaciones con el espacio y entre ellos mismos. Hablamos del cuerpo,

7 Sigalit Landau, *Barbed Hula* (2000), vídeo, 2'.

8 *La promesa*, instalación incluida en la exposición de Teresa Margolles, *El testigo*, comisariada por María Inés Rodríguez, del 18 de febrero al 25 de mayo 2014, CA2M. Durante el periodo de exposición se desarrolló una performance en la que cada día jóvenes voluntarios durante una hora acariciaban la obra desplazando con su acción los restos y escombros con la que estaba construida y que iban cubriendo el espacio de la sala.

9 La idea de que al respirar el aire de la sala durante la performance se introducían en nuestros cuerpos partículas de Ciudad Juárez se debe a Pedro, uno de los voluntarios de Móstoles que participó en *La promesa*.

10 Cabello/Carceller, *S/T (Utopía n°38)* (2002), fotografía, Colección CA2M.



en general, refiriéndonos al mismo como aquello conocido que nos pertenece. ¿De qué cuerpo hablamos cuando decimos *el cuerpo*?, ¿qué importancia tiene el cuerpo en una exposición?, ¿es el mismo cuerpo el del adolescente que pasa habitualmente su tiempo de ocio en el centro de arte que el cuerpo del jubilado o la joven estudiante? El personal de sala, las educadoras y los educadores, las personas visitantes, el alumnado que realiza un taller *in situ*, la niña vestida de comunión en la foto de Carmen Calvo,¹¹ la abuela de Ana Casas que mira a cámara¹²... ojos, rasgos, gestos, voces, pieles, cabello, peso, edades diferentes, muchos cuerpos, pero ¿dónde está *el cuerpo*? Mirar la imagen de un cuerpo violentado, que sufre, conecta directamente con nuestro cuerpo que conoce, teme y recuerda el dolor. Reconocemos en la imagen la vulnerabilidad e incertidumbre intrínsecas al ser humano, del mismo modo que mirar un cuerpo supuestamente bello despierta nuestro deseo. Nuestro cuerpo no es inmune a las imágenes. No podemos desligar lo que somos de lo que vemos. Pensar en cuerpos es pensar en representaciones, en imágenes, en relatos. El modo en que vivenciamos nuestro cuerpo está mediado por los sistemas de representación.

11 Carmen Calvo, *Aunque yo quisiese creer* (2003), collage, Colección CA2M.

12 Ana Casas, *Autorretrato* (1992), fotografía, Colección CA2M.

Durante el tiempo que duró la exposición *Colección VII*¹³ en las visitas hablamos de carnalidad, deseo, seducción, de los estragos del tiempo, del cuerpo enfermo, de la disciplina del cuerpo, cómo no, de la muerte y la violencia, y siempre de mujeres, ineludibles cuando se habla de cuerpo, y de la infancia y los recuerdos y de las colas para cruzar el estrecho de Gibraltar en verano, del calor y la espera... Hablamos de cómo el cuerpo es social, y los motivos que llevan a los artistas a usar el cuerpo, y muchas visitantes que se preguntan con disgusto: «y ¿por qué lo hacen?» «Una tela con sangre...» «Yo también tengo una foto con mi abuela, ¡pero no desnudas!».

Un conjunto de cuarenta obras que componían una exposición sobre el cuerpo y a través de las cuales podíamos abordar sus diferentes dimensiones: la apariencia, la gestualidad, el movimiento, la emoción, la materialidad, la percepción... y la relación entre cuerpos y políticas, tratando de propiciar nuevas lecturas sobre el cuerpo que llevaran más lejos la pregunta con la que daba comienzo la visita ¿somos o tenemos cuerpo?

Porque, si empezábamos la visita con esta pregunta algo tramposa, nunca perdimos de vista que pensarnos como cuerpos nos abre nuevas posibilidades estéticas, poéticas, teóricas y políticas.

En la exposición El testigo de Teresa Margolles (fragmento)

Intentamos situarnos más allá de la palabra. En el centro de la sala, cuyas paredes se encuentran repletas de portadas del diario *PM*,¹⁴ guardamos silencio, apenas unos segundos, suficientes para que los visitantes queden atrapados por la visión del terrible espectáculo que tienen ante sus ojos. La visitante, en el papel de testigo de los hechos violentos aparecidos en prensa, se desplaza atónita por la sala recorriendo las imágenes. Pero ¿qué están viendo?, ¿es posible que sean cuerpos lo que están viendo? ¿Puede un cuerpo ser *eso*? «ADVIRTIERON ANTES DE LA MASACRE», «LO ASESINAN A ESCOPETAZOS», «LO TORTURAN Y DEGÜELLAN» «LE BORRAN EL ROSTRO A BALAZOS», «MATAN A 28 EL FIN DE SEMANA»... Los ojos no pueden despegarse de las imágenes de baja calidad de los periódicos ¿por qué hay anuncios sexuales en todas las portadas? «ASESINAN A DOS HERMANAS»,

13 *Colección VII. Cuerpo. Eros y políticas*. Exposición comisariada por Juan Vicente Aliaga, del 7 de junio al 8 de septiembre de 2013, CA2M.

14 Teresa Margolles, *PM 2010* (2012), instalación que recopila las portadas del periódico amarillista de Ciudad Juárez *PM* publicadas durante el año 2010.

«ROTTWEILERS LE COMEN LA CABEZA». Contraído el rostro, eguir mirando, mirar un poco más para no asustarse, el asombro da paso a una mueca, poco a poco la expresión se relaja y luego el rostro parece borrarse al fin. ¡Ya está! Nuestra capacidad de asombro parece anestesiada. Las portadas del *PM* de todo un año expuestas en la sala del museo evidencian la transformación que sufrimos al mirar, ese proceso que nos hace pasar de seres sensibles a meros consumidores de imágenes de tragedias.

Nos dirigimos al comienzo del recorrido y nos situamos frente a la fotografía del árbol que guarda en su corteza las marcas de la violencia que invade su entorno y que abre esta exposición. Mirando la imagen de este silencioso testigo volvemos a recuperar poco a poco la palabra y la capacidad de sentir.

4. Raqs. Ponerse el traje de buzo y hacer preguntas infrecuentes

31 de agosto de 2014

- Hoy hice mi primera pregunta rara y la respuesta era de color rojo... «dentro de 3 años y medio a partir de hoy», fue la respuesta.
- (Es posible porque es posible).
- 27 de septiembre de 2014.
- Algunos cuerpos parecen llevar incorporados un traje de buzo. Uno de esos primeros trajes diseñados para sumergir el cuerpo humano en las profundidades del mar. Son trajes pesados, incómodos, que dificultan el movimiento pero que al mismo tiempo permiten ir donde nunca hubieras podido sin contar con ese peso.
- (Limitaciones y posibilidades).
- (La felicidad de Mohamed cuando se puso el traje de buzo en la visita de la Fundación RAIS a la exposición de Raqs Media Collective).

La importancia del cuerpo en la construcción de lo social está presente en cualquier experiencia educativa. El cuerpo es clave a la hora de relacionar lo personal con lo colectivo. Los mecanismos de poder atraviesan el cuerpo como objeto central y uno de estos mecanismos es, sin duda, el referido a los espacios sociales.

Un espacio como un centro de arte está atravesado por unas normas y usos sociales que abren o limitan el acceso al conocimiento.

El centro de arte, como espacio público, es un lugar del reconocimiento y de lo político; el cuerpo, los cuerpos, al ocupar dicho espacio,

dejan de ser algo privado e íntimo y se politizan, siendo ya la propia presencia del cuerpo en el espacio en sí una cuestión política. Cuestionar la legitimación de las presencias, de los movimientos y de los desplazamientos, de formas de intercambio, relación y deseo, que se dan en un centro de arte, pasa necesariamente por el cuerpo como agente fundamental, que debe ser tenido en cuenta a la hora de plantear las líneas de actuación del centro.

En este punto cabe preguntarse sobre la capacidad con la que cuenta un centro de arte para evitar estos procesos de exclusión en sus espacios y en las actividades que programa. ¿Qué consecuencias tiene para la ciudadanía la limitación de usos de algunos espacios e instituciones culturales?, ¿cómo hacer que *otros cuerpos*, que *todos los cuerpos* tengan cabida en este espacio?, ¿qué estrategias se pueden diseñar para crear un lugar abierto que acoja las diferentes diferencias que los cuerpos encarnan? ¿Qué tipo de propuestas debe hacer por tanto un centro consciente del papel que desempeña?, ¿qué programación?, ¿qué artistas incluir?, ¿cómo mediar en las visitas a las exposiciones? Las preguntas son muchas.

Cuando pensamos en el público o usuarios de un centro de arte se hace difícil hablar de una identidad colectiva que comparta intereses, referencias, necesidades, etc., se hace necesario, pues, realizar un análisis en torno a las diferencias de género, clase, etnia, raza, idioma, religión, que coexisten en su contexto sociocultural. Para que todos los cuerpos gocen del mismo reconocimiento y sentirse legitimados, tal vez el primer paso a dar sea el de tomar conciencia de que ni el espacio, ni lo que se muestra en ese espacio son neutros, y que como institución cultural se están bien cuestionando, o bien legitimando los discursos normativos. Es fundamental, por tanto, a la hora de ofrecer una visita a una exposición, además de una aproximación crítica a los relatos consolidados en torno al cuerpo, que el trabajo que llevemos a cabo tenga en cuenta esta diversidad de visitantes y logre ofrecer un espacio de escucha y atención necesaria que convierta la visita en un momento compartido donde se de un acercamiento realmente colectivo a la exposición.

Los cuerpos y nuestro corto tiempo de encuentro (fragmento)

Ese domingo el Centro está especialmente vacío, llueve fuera. La visita da comienzo con dos personas. En la segunda sala nos sentamos frente al vídeo *El capital de la acumulación*.¹⁵ Yo he llegado hasta la silla por mis propios medios, el visitante con problemas de movilidad ha sido ayudado por la otra persona que le acompaña y le transmite todo lo que yo digo, a modo de traducción, aunque me consta que hablamos la misma lengua. La acompañante se marcha. Antes de irse me pide que cuide de él hasta que vuelva. «No lo dejes solo», me dice. Miramos en silencio la doble proyección y escuchamos el relato en inglés, mientras los subtítulos en castellano cuentan otra cosa. Estamos en la exposición de Raqs Media Collective, este colectivo de artistas que divide el tiempo en horas de afecto y deseo.¹⁶ El vídeo que miramos dura cincuenta minutos, no sé calcular cuánto tiempo ha pasado desde que ella se fue ni si puedo continuar nuestro recorrido sin ella. Todo mi cuerpo parece delatar su capacidad de movimiento aunque intento permanecer muy quieta en la silla. Las imágenes muestran el zoo de Berlín cuando ella vuelve y continuamos la visita.

En este breve encuentro que es la visita contamos con muy poco tiempo para establecer un diálogo común, para crear un espacio de confianza que favorezca el intercambio; es precisamente en esos primeros momentos de cualquier encuentro donde recibimos una cantidad importante de información no consciente que proporcionan nuestros cuerpos. Entra en juego nuestra voz, la forma de movernos, la manera de mirar y contestar, ese primer acercamiento donde dos o más personas se hablan con el lenguaje del cuerpo. Porque nuestros cuerpos están situados, somos en tanto que cuerpos *visibles* que son vistos, pero que también miran, sienten y hacen sentir.

Por otra parte el cuerpo no es solo ese afuera que vemos; contiene, o *es*, de igual manera, deseo, dolor, recuerdos, emociones, miedo. Elementos todos ellos puestos en alerta al adentrarse en una sala expositiva y entrar en contacto con las obras. Nos sabemos vulnerables. Ante esa foto, el vídeo que no podemos seguir mirando porque nos molesta o incomoda, o aquella otra obra que nos hace

15 Raqs Media Collective, *El capital de la acumulación* (2010), videoinstalación con sonido y libros, 50'. Incluido en la exposición *Es posible porque es posible* comisariada por Ferran Barenblit y Cuauhtémoc Medina del 12 de junio al 19 de octubre de 2014, CA2M.

16 Raqs Media Collective, *Aquí, en otro lugar (Rueda de escape)* (2009–2014), instalación compuesta por cinco relojes.

girar sobre nosotros mismos para poder abarcarla, ver nuestra imagen reflejada en el cristal de una fotografía. El cuerpo presente.

No existe un punto cero desde el que el cuerpo pudiera acercarse a la obra, liberado en ese instante de su propia vida, como si fuera posible un *cuerpo-hoja en blanco*; sino que a esa *su vida* va a superponerse el momento de la visita, entrando en diálogo con la infinitud de acontecimientos que acogen nuestros cuerpos, dispuestos ahora a que esta experiencia nos recorra.

RAQS Media Collective (fragmento)

Audre Lorde se pregunta en *Los diarios del cáncer*: «¿cuáles son las palabras que todavía no tienes?, ¿qué necesitas decir?, ¿cuáles son las tiranías que te tragas día a día e intentas hacer tuyas, hasta que te enfermes y mueras de ellas, todavía en silencio?». ¹⁷

En realidad todas las preguntas están dentro de nosotros. Seguimos la visita. Estamos en el Bufete de RAQS¹⁸ donde les invito a hacer sus preguntas infrecuentes.

Ella le dice a él:

—Puedes hacer una pregunta. ¡La que quieras! ¿Qué quieres preguntar? ¿Quieres preguntar... cuándo podrás hacer lo que quieras?, ¿sí?, ¿es eso? ¿Quieres hacer esa pregunta?, ¿cuándo?, ¿cuándo podrás hacer lo que quieras?!

—Él asiente.

Ella me mira muy sonriente y me dice:

—La pregunta es ¿cuándo J. podrá hacer lo que quiera?

—La persona que está esa tarde tras la mesa de la Oficina de Preguntas Infrecuentes abre el cajón y saca la cartulina que contiene la respuesta.

—Una respuesta que puede ser cualquiera. Cada uno de nosotros hemos imaginado respuestas posibles. Las más bellas respuestas.

17 Lorde, Audre, *Los diarios del cáncer*, Rosario, Hipólita ediciones, 2008.

18 *The Bureau of RAQS and FAQs* (2014) (Bufete de RAQS y FAQs), punto de información donde el público puede sentarse para hacer preguntas y obtener la respuesta escrita en una de las fichas guardadas en el cajón de la mesa.

Nuevos imaginarios para instituciones
culturales con poca imaginación política

Subtramas: Diego del Pozo y Montse Romani

En el colectivo Subtramas (Diego del Pozo, Montse Romaní y Virginia Villaplana) venimos desarrollando trabajos de investigación y producción artística, en los que tratan de confluír las formas de la democracia participativa y el pensamiento de las pedagogías críticas —especialmente las feministas—. A través de la imagen en movimiento —más allá de su modalidad de representación—, exploramos ideas, situaciones y estéticas (alternativas a los patrones autoritarios de ver, ser y estar), que nos permitan imaginar realidades de disenso enfrentadas al modelo de producción y representación neoliberal. Entre otras capacidades, la imagen adquiere una dimensión política y otra pedagógica: la primera para pensar colaborativamente modos alternativos de gobernanza y la segunda en tanto herramienta que contribuye a un proceso de emancipación o transformación social.

La participación de Subtramas en la exposición *Un saber realmente útil* (Museo Reina Sofía, 28 de octubre de 2014–9 de febrero de 2015) fue una experiencia en la que el uso de la imagen se complementaba con la labor de mediación.¹ En esta ocasión, intentamos desbordar los límites de la institución museo indagando en las mediaciones que establece con las comunidades a las que representa. Para ello, diseñamos cuatro preguntas² vinculadas a cuatro imágenes, que dieron lugar a un programa de mediación —formado por cuatro recorridos por la exposición— y a otro de acciones públicas. En ambos, la práctica del arte confluía con la pedagogía, pues exigían un diálogo crítico con las relaciones de poder que a menudo predeterminan la acción del museo en su interior y hacia fuera (en tanto que históricamente se ha erigido como espacio regulador de la ciudadanía).

En este breve ensayo, trataremos dos modos de hacer que atravesaron las diversas actividades y acciones que propusimos: colaboración y mediación performativa. Uno y otro nos sirvieron para experimentar con las economías afectivas, otros afectos, nuevos imaginarios y deseos que generan deseos, a la hora de articular formas y espacios de pensamiento y aprendizaje colectivos.

1 Anteriormente lo desempeñamos en el ciclo de actividades ZIAS-Zona Investigación Abierta Subtramas: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/zias/1er-ciclo-de-actividades-zias>

2 ¿Por qué es útil aprender juntos?, ¿cómo activamos la imaginación para crear una felicidad distinta a la que organiza el capitalismo?, ¿qué aprendizajes emergen de los movimientos sociales?, ¿qué activan políticamente las imágenes? Estas cuatro preguntas tomaron forma de instalación bajo el título *4 Preguntas para una utilidad que está por venir*. Para ver las imágenes consultar: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/resonancias/cuatro-preguntas-para-una-utilidad-que-esta-por-venir>

a. La colaboración

Tras la fascinación de los últimos años por lo colaborativo, conviene profundizar qué entendemos por «trabajar colaborativamente». En ocasiones, esta noción puede confundirse con los términos colectivo y participativo. Pero entendemos que lo colaborativo introduce matices micro-políticos e implica una actitud más activa que la que proporciona participar en algo ya organizado o establecido. No se trata de la suma de trabajos o fuerzas de diversos agentes, sino de un proceso de coproducción en el que idealmente se incorporan y comparten permanentemente los cuestionamientos o desacuerdos sobre los procesos, metodologías e ideas de trabajo, con la intención de integrar y generar *agenciamiento* a partir de las diferentes sensibilidades que se suman a los proyectos. Los procesos colaborativos, por tanto, tratan de generar otras formas de hacer que cambian las lógicas de poder verticales del sistema de producción, pero no implican una idea ingenua de horizontalidad, pues no es tan simple como sustituir la verticalidad por la horizontalidad.³

Podemos distinguir tres modalidades de colaboración a la hora de producir lo que entendemos por «pedagogías visuales colectivas».⁴ No solo hacen referencia a los procesos colectivos de representación y auto-representación, pues nos sirven de punto de partida para repensar los modos de producción, de intercambio y de participación que, como creadores, desarrollamos con agentes, comunidades y espacios diversos en cada proyecto.

3 A este respecto recomendamos acudir a la definición de «colaborativo» en el Abecedario Anagramático elaborado por Subtramas: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/colaborativo>

4 Las pedagogías visuales colectivas se sustentan en la confluencia de la producción visual con las pedagogías críticas, las prácticas colaborativas y el activismo social. Parten de una metodología de representación mediante las imágenes, donde el trabajo en comunidad y en red se convierte en una forma de relación y producción. Como indica nuestra compañera Virginia Villaplana, se trata de experiencias pedagógicas que, en buena medida, han sido experimentadas en el seno de las prácticas del cine colaborativo y del vídeo participativo. Consideradas una interfaz teórico-práctica en el contexto de la cultura posdigital, han sido nombradas de muchas formas distintas atendiendo a diversos contextos de producción social. La expresión «cine colaborativo» convive con las de «cine participativo», «remix colaborativo», «video-activismo o vídeo participativo», «Do-It-With-Others Cinema (DIWO)», «Do-It-Together Cinema (DIT)» o «Crowdsourced Cinema». Todas ellas han aportado enunciados teóricos para una crítica de las producciones visuales digitales y las prácticas narrativas en su hibridación con las tecnologías locativas. En Villaplana Ruiz, Virginia, «Cine colaborativo, discursos, prácticas y multiplataformas digitales. Hacia una diversificación de formatos transmedia participativos en el Espacio Digital Europeo» en *Fonseca, Journal of Communication*, nº 11, julio-diciembre de 2015, pp. 88–117.

- I. La colaboración entre un creador y otros agentes puede tomar un compromiso a medio-largo plazo, en el que el primero se involucra en algún aspecto de la vida de los segundos. Analiza e interpreta los datos que recoge a través de una estrategia de proximidad y participación en su contexto. A pesar de ello, las decisiones finales sobre la producción y las estrategias estéticas las realiza únicamente el creador, sin negociación ni consenso con los sujetos de análisis.
- II. La colaboración se da entre un grupo de creadores, en cuyo seno no hay división de roles. Si bien se reconoce la singularidad del trabajo de cada persona, se aspira a establecer una transversalidad entre las diversas tareas. Todo se decide entre los miembros del grupo y las estrategias estéticas pueden o no ser negociadas con los sujetos representados. La cadena de producción colaborativa parte del intercambio de saberes y modos de trabajo, cuyos resultados son a la vez transmitidos a otros grupos, comunidades o personas, que generan nuevas acciones compartidas.
- III. Modelo no autoral. Cine sin autoría: todos los sujetos involucrados, representados y no representados (filmados y no filmados), lo deciden todo entre todos en un proceso en constante negociación. La colaboración no solo supone negociar dónde empieza y acaba la responsabilidad de cada persona, sino que además conlleva a menudo una interdependencia mutua.

Para poner en marcha otra manera de producir artística, cultural y socialmente, a partir de las potencialidades de las metodologías colaborativas que hemos citado, tendríamos que desaprender los modelos con los que hemos sido educados para ejercer la autoría artística. De una manera u otra la noción de autoría se inserta en un régimen jurídico que favorece sobremanera la figura individual y a la que le confiere propiedad privada.⁵

En toda autoría al respecto de algo, siempre se establece un principio de autoridad que puede ser reconocido por la comunidad, de manera que esta acaba otorgando a ese sujeto una autoridad mayor que a otros con relación a su campo. La autoridad no es un problema en sí misma, a veces es necesaria. El problema es cuando se torna en autoritarismo. Lo importante aquí es entender que este principio de autoridad está dirigido a salvaguardar los valores

5 En referencia a: Foucault, Michel, *¿Qué es un autor? Entre filosofía y literatura*. Obras esenciales I, Barcelona, Paidós, 1999.

¿CÓMO ACTIVAMOS PARA CREAR UNA F A LA QUE ORGANIZA



¿S LA iMAGiNACiÓN FELiCiDAD DiSTiNTA CA EL CAPiTALiSMO?

(20)



productivos del capitalismo —intensificados bajo la hegemonía del neoliberalismo—, los cuales son profundamente autoritarios por las relaciones sociales de desequilibrio que establecen. Al respecto, es preocupante constatar cómo el creador puede llegar a asimilar las condiciones de la ideología neoliberal y reproducir el modelo de sujeto que representa el prototipo de productor en el posfordismo: obsesionado por capitalizar cada momento y cada intercambio de la vida diaria, hasta el punto de ser acusado de encarnar una personalidad que provoca una competitividad neurótica y depredadora entre sus semejantes.

Nuestra experiencia en *Un saber reamente útil* no tuvo como finalidad producir solo un relato visual a partir de la práctica colaborativa. Lo colaborativo emergió como una metodología micro-política que empleamos en los procesos de negociación y las relaciones que establecimos con diversos departamentos del museo, y entre estos y las plataformas sociales, grupos y creadores, que constituyeron el programa de acciones públicas. El proceso no estuvo exento de fricciones, pero podemos afirmar que tuvieron lugar experiencias colectivas inéditas en las propias salas de exposición gracias al trabajo tramado por todos los agentes implicados día a día. A pesar de que la institución intentó ejercer la toma de decisión, se consiguió un alto grado de escucha y reconocimiento mutuo entre los agentes externos y los internos.

b. La mediación performativa

La naturaleza del museo ha demostrado ser performativa: funciona como una cadena de ensamblaje de nombres, conceptos, narrativas y prácticas, que acaban imponiendo una relación de superioridad frente a otros. Al mismo tiempo, su estructura está determinada por actos que, por repetición, han terminado por regular nuestra manera de visionar, actuar y experimentar los espacios, contenidos y hábitos que produce. Por ejemplo, los dispositivos a través de los que el museo produce conocimiento siguen manteniendo la distinción entre los que tienen la potestad de hablar o hablan «en nombre de» y los que escuchan.

¿Cómo podemos superar el fracaso del museo, en su afán por producir un tipo de ciudadano específico, si sigue hablando en su nombre? ¿Cómo deshacernos de los actos que repetimos performativamente por inercia, para generar otros que nos reconozcan como sujetos políticos en el museo?

Si la exposición *Un saber realmente útil*⁶ pretendía explorar ciertas prácticas artísticas de oposición al modelo capitalista, Subtramas no podía renunciar a experimentar prácticas instituyentes para imaginar una institucionalidad distinta del museo. Los cuatro itinerarios que recorrían la exposición, así como las actividades públicas⁷ que organizamos, se dirigieron tanto a problematizar las maneras en que la propia institución opera como a cuestionar la exposición como espacio tradicional de *mediación* del museo.

En este sentido, decidimos explorar el territorio de la mediación como un territorio de conectividad y de afectación, en el que la institución se permite ser tocada para ir más allá de sí misma. La mediación performativa actúa como una práctica muy alejada y consciente de los conflictos de ciertas estéticas relacionales, que suelen generar relaciones sociales despolitizadas en beneficio de lógicas de consumo. Por el contrario, para nosotras, la mediación es constitutiva de la práctica artística para producir otra *relacionalidad* que actúe de manera políticamente porosa en los espacios institucionales. Subtramas no solo atendimos las preocupaciones formales, sino que involucramos por igual los procesos de mediación y de distribución de todo aquello que generamos, entendiéndolos también como estéticos.

La mediación performativa debe considerarse pues una actitud, pero también una herramienta necesaria para contribuir a la producción de una nueva institucionalidad en el campo de la educación y de la cultura. Entendiendo por nueva institucionalidad la voluntad de hacer entre las instituciones y la gente de manera corresponsable y, en consecuencia, de redemocratizar las instituciones que aún se erigen como espacios representativos de la ciudadanía.

En la mediación performativa, las identidades que hegemónicamente han representado el conocimiento especializado y la autoridad cultural son revertidas por un intercambio *bottom-up* que revaloriza la experiencia social.

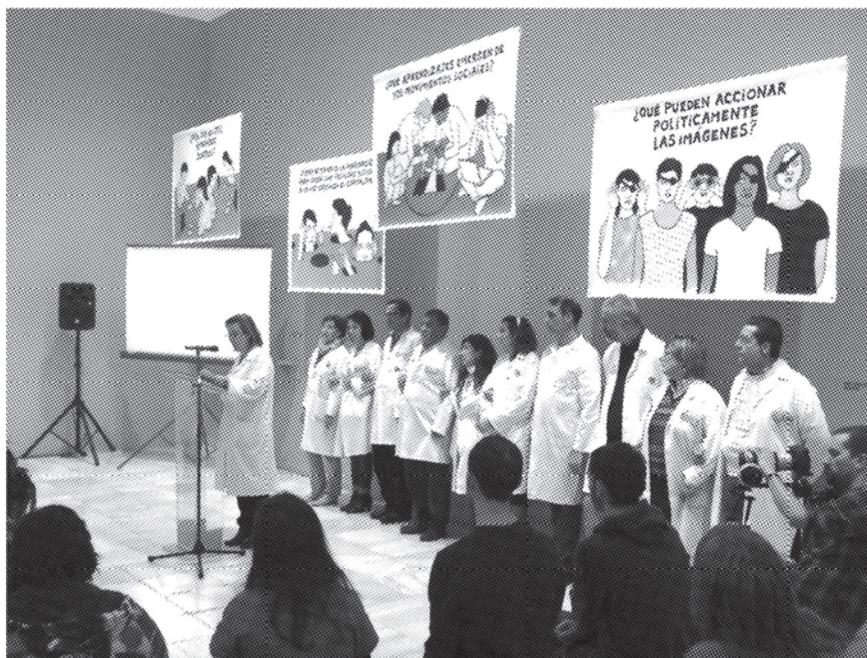
Movimientos sociales y culturales tan diversos como las Mareas Blanca y Verde, a la par que tomaban las calles para defender un modelo de sanidad y educación universal y público respectivamente, fueron invitados a *tomar* el museo a través de sus propios signos, símbolos y expresiones. Por ejemplo, los colectivos CIDESPU

6 Ver: <http://www.museoreinasofia.es/exposiciones/saber-realmente-util>

7 Ver: <http://www.museoreinasofia.es/actividades/acciones-saber-realmente-util>
<http://www.museoreinasofia.es/visita/tipos-visita/visita-comentada/recorridos-saber-realmente-util>
<http://www.museoreinasofia.es/multimedia/acciones-publicas-saberes-realmente-utiles>

(Ciudadanos en defensa de la educación pública), EnterArte y Acción educativa, vinculados a la Marea Verde, convirtieron el espacio de la instalación de Subtramas en un plató fotográfico donde cualquiera podía retratarse con la camiseta verde que representa al movimiento. Ello suponía toda una declaración de intenciones, teniendo en cuenta que meses atrás algunos profesores habían sido objeto de sanción por parte de la Comunidad de Madrid por vestir la camiseta en el trabajo. Por su parte, Marea Blanca realizó una performance formando una estructura de coro griego de médicos, enfermeras, pacientes y celadores. El estribillo, cantado al unísono, se alternaba con testimonios afectados por el intento de privatización de la salud pública por parte del gobierno de la Comunidad. La mediación performativa adquirió aquí una verdadera dimensión autorreflexiva, estética y política, que condensaba tanto la experiencia de exclusión y explotación como la de resistencia y contestación. Similar ejercicio de mediación performativa se repitió con la acción colaborativa *Me acuerdo*, coordinada por Fefa Vila con la música en directo de DJ Floy. Junto a un grupo seleccionado de activistas feministas y queer del

(21)



estado español, relejeron fragmentos de manifiestos significativos del movimiento feminista. El trabajo de hacer memoria, mediado por una voz coral compuesta por diversas generaciones de mujeres, no solo puso de relieve un olvido histórico, sino que además consiguió representar un legado que debe ser considerado común.

Los cuatro recorridos que organizamos adoptaron también la mediación performativa como práctica. Distanciándose por completo de la visita guiada comentada, fomentaron las condiciones para el surgimiento de otros públicos como sujetos políticos.⁸ Se formaron auténticas *asambleas andantes*, en las que el público como protagonista compartía (y cuestionaba también) aprendizajes generados por otros aprendizajes. Cada *acontecimiento* activaba una noción de escucha y voz, que contestaba críticamente el saber institucionalmente autorizado y situaba a quien escuchaba y a quien hablaba en el mismo espacio de resonancia, pero desde una relación de interpelación mutua. Se aprendía, de este modo, a transgredir la relación de indiferencia que a menudo nos conforma como consumidores-espectadores-ciudadanos y a pensar, en consecuencia, cómo aquello que sabemos (o no sabemos) afecta a nuestra relación con los otros y es afectado por el saber de los otros.

Estas son solo algunas de las acciones programadas, que requirieron por nuestra parte, además del diseño conceptual y estético del mismo, de muchas reuniones, complejos procesos de negociación y colaboración con los agentes implicados y el museo. A partir de aquí, nos preguntamos: ¿Qué supondría extender estos procesos de mediación y colaboración a la práctica cotidiana de una institución artística?

Sin lugar a dudas, el programa que lleva desarrollando el Departamento de Educación y Actividades Públicas del CA2M ha sido para Subtramas un referente. No solo por religar el Centro al conjunto de espacios de producción de conocimiento formal e informal del territorio, sino también por extender impredecibles posibilidades transformadoras mediante las múltiples mediaciones y metodologías colaborativas que han experimentado al servicio de la ciudad. Nos gustaría citar algunos casos: gracias al apoyo

8 En este sentido, el planteamiento de Elizabeth Ellsworth en torno a la direccionalidad en la imagen, constituyó una valiosa referencia. En oposición a la estructura determinante de la direccionalidad en la comunicación audiovisual, la direccionalidad aplicada a la pedagogía, siguiendo a Ellsworth, es entendida como un acto performativo y no meramente comunicativo, que permite al espectador tomar (auto)consciencia sobre el mundo y sobre los otros. Ver: Ellsworth, Elizabeth, *Teaching Positions: Difference, Pedagogy and the Power of Address*, Nueva York, Teachers College, 1997.

institucional del centro, el grupo de investigación autónomo Las lindes (del que también forman parte los miembros del Departamento de Educación del CA2M), se constituyó como una comunidad que profundiza en las relaciones entre arte, educación y políticas culturales. Pero también, esta comunidad ha servido para ofrecer herramientas (archivos de vídeo, textos, programas de actividades) así como una red de autoestima entre los agentes que trabajan en los mundos híbridos del arte y la educación, habitualmente maltratados, o bien por el sistema del arte o por la aplicación de las políticas de recortes en educación en los últimos tiempos. De este modo, las metodologías colaborativas han sido centrales para pensar la educación junto a colectivos de docentes, artistas y mediadores. Entre otros proyectos, actualmente Las lindes está elaborando una asignatura de Creación Audiovisual Contemporánea para la Educación Secundaria.

Otro caso relevante es el programa *Aquí trabaja un artista*, a través del cual el Departamento de Educación y Actividades Públicas del CA2M ha establecido redes de colaboración con colegios públicos de Móstoles y del sur de la Comunidad de Madrid. El CA2M ofrece sus recursos para involucrar a las escuelas en el hacer de nuevas metodologías de mediación y educación artísticas, en estrecha colaboración con profesores y artistas (Pilar Álvarez, Alejandro Simón, El Banquete, María Jerez o Amalia Fernández en colaboración con profesores de EnterArte). El programa trabaja por crear una mediación en red que establezca otros hábitos y formas de trabajo dentro de las distintas instituciones involucradas y transmita a los niños y niñas la posibilidad de crear mediante sistemas de cooperación mutua.

También, la escuela de fotografía popular fue una iniciativa del CA2M junto a Werker Magazine en colaboración con asociaciones y colectivos de Móstoles, entre otros, CIDESPU. Durante más de un año, Werker Magazine funcionó como un espacio molecular para sacar a la luz las diversas formas laborales subsidiarias y precarizadas que se han agravado con la crisis de 2008. Gracias a las transversalidades que se dieron entre las experiencias de vida, los conocimientos, los trabajos y las imágenes capturadas por los participantes, emergieron formas de (auto)representación potencialmente empoderadoras.

En plena era de la imagen, pero acostumbrados a sistemas e instituciones con poca imaginación política, o bastante siniestra, afortunadamente encontramos momentos, programas o zonas de excepción en algunas instituciones como el Museo Reina Sofía

o el CA2M en Móstoles, así como personas que las hacen posible. Todos los ejemplos que hemos citado abren posibilidades para que puedan producirse otros imaginarios con poder de transformación. Asumir la colaboración y la mediación como actitudes políticas críticas, sin duda, debería hacer de la institución cultural un espacio imaginativo para crear otra manera de habitar y vivir juntos.

Un ratón atraviesa la sala

Nilo Gallego

Por qué estás en silencio?
Porque no tienes nada que decir?
Por qué no hablas?
Porque tienes miedo?

Por qué me miras entonces?
Porque quieres que el tiempo pase entre los dos?
Por qué el tiempo se pasea entre los dos?
Porque no nos damos cuenta?
Por qué tus orejas se están haciendo más grandes?
Porque quieres que escuche más profundamente?

Por qué estamos empezando?
Porque ya hemos empezado?
Por qué continuamos entonces sin hacer nada?
Porque hacer nada es hacer algo?
Por qué algo?
Porque nada?
Por qué silencio es igual a nada?
Porque silencio es igual a vida?

Por qué los del sida decían silencio igual muerte?
Porque era necesario?
Por qué nosotros no somos los del sida?
Porque nos pasa rozando?
Por qué rozar con tu flecha los bordes de mi cuerpo?
Porque eres intrépido?

Por qué tanto dentro y no lo sacas?
Porque explotarías?
Por qué no suavemente lo vas desenroscando?
Porque suavemente lo vas desenroscando?

Por qué el silencio es sexi?
Porque lo dicen en Berlín?
Por qué nunca pones una interrogación al principio de la frase?
Porque nos creemos muy ingleses?
Por qué no americano?
Porque no gaucho, jíbaro, utumano, chapín, guajiro
o charro mexicano?

Por qué de repente te mueves?
Porque tienes frío?
Por qué no te abrigas?
Porque te gusta esa sensación?
Por qué tienes tan claro lo que haces?
Porque lo tienes preparado?
Por qué estás improvisando?
Porque eres un artista?
Por qué eres una arista?
Porque tienes espinas?

Por qué te colocas junto a nosotras mirando el lugar
donde antes estabas?
Porque pretendes estar al mismo nivel?
Por qué detrás de ti había cosas?
Porque de hecho hay una sala vacía esperándonos?
Por qué es tan grande?
Porque es municipal?
Por qué no hay ventanas?
Porque no hacen falta?
Por qué hay tantos armarios a la izquierda?
Porque a la derecha hay una puerta de emergencia?
Por qué todo de blanco?
Porque el suelo es negro?
Por qué solo blanco y negro y no amarillo también?
Porque esto no es China?

Por qué me estoy relajando mucho?
Porque llevamos un rato así mirando juntos?
Por qué un rato así mirando juntos?
Porque un rato así mirando juntos?
Por qué un ratón atraviesa la sala?
Porque lo he sentido?
Por qué lo has escuchado?
Porque mis orejas han crecido?

Por qué somos tan feos?
Porque no tenemos remedio?
Por qué tenemos la voz muy grave?
Porque la escucho muy bonita?

Por qué ahora veo lo que escuchas?
 Porque escucho cómo ves?
 Por qué ahora escucho cómo escuchas?
 Porque es mi imaginación la que se mueve?

Por qué sin querer ella ha empezado a rascarse la cabeza?
 Porque es un movimiento reflejo?
 Por qué puede que esté incómoda?
 Porque no entiende?
 Por qué comienzas a rascarte tú también?
 Porque no quieres que esté sola?
 Por qué ahora todos nos rascamos?
 Porque nos pica el cuerpo?
 Por qué estoy subiendo y bajando la cremallera de mi chaqueta?
 Porque estoy llamando al ritmo ritmo?

Por qué somos como un rebaño?
 Porque así nos movemos todos juntos?
 Por qué es emocionante pisar por primera vez este lugar?
 Porque lo estamos registrando como si fuera una película?
 Por qué la percepción es tan intensa que me mareo?
 Porque no me he puesto una aspirina en el ombligo?
 Por qué has perdido la noción de la realidad?
 Porque vamos a la deriva?
 Por qué aúllan las sirenas?
 Porque en el fondo todo está en la superficie?
 Por qué te acuerdas ahora de tu hermana?
 Porque has pisado una cáscara de pistacho?

Por qué corremos?
 Porque no lo sabes ni tú?
 Por qué nos gusta hacer el ridículo?
 Porque merece la pena?
 Por qué vamos a toda velocidad?
 Porque nos adelantamos al tiempo?
 Por qué la prehistoria?
 Porque la preprepreprehistoria?
 Por qué nos conocimos antes de vernos por primera vez?
 Porque ya había empezado todo y no lo sabíamos?
 Por qué ahora todo encaja?
 Porque ahora compartimos algo más?

Por qué el silencio es secreto?
 Porque secreto de porco preto?
 Por qué no pregunta si se le ve?
 Porque no cuida de sí mismo?

Por qué quieres que esté a tu lado?
 Porque te voy a sonar los mocos?

Por qué poco a poco el ruido interior aparece?
 Porque estamos excitados?
 Por qué estamos ansiosos?
 Porque nos vamos a comer el mundo?
 Por qué con patatas?
 Porque también hay kétchup?
 Por qué no lleva sal?
 Porque la sal la llevamos dentro?

Por qué tu cara se rebela y me revela?
 Porque no enseñas nada?
 Por qué no te explicas mejor?
 Porque es inexplicablemente inexplicable?
 Por qué ntxfrtvbprwdxc?
 Swj dgh q3XpFnXc8yT2sZw1Wkf4nF6xlQsYr9t?

Por qué no pones un límite, un cinturón?
 Porque te gusta el infinito?
 Por qué te empeñas?
 Porque necesitas dinero?
 Por qué el silencio normalmente dura un minuto?
 Porque es lo que tarda en disolverse un terrón de azúcar?
 Por qué se te ha derramado el café?
 Porque pensabas en otra cosa?
 Por qué no hablas?
 Porque estás en silencio?

Dedicado a Vito Vozmuygrave y a nuestros queridos compinches Nerea, Carlos, Lucía, Michelle «Miki», José Luis, Alejandra y María. Gracias a Alex Reynolds por acompañarme al escribir este texto. *Un ratón atraviesa la sala* hace referencia a la primera sesión del taller de Teatro Musical que se realizó en el CA2M durante los meses de noviembre 2014 a mayo 2015. Impartido por Nilo Gallego, músico y performer, acompañado por Vito Gil-Delgado, se planteaba como una actividad extraescolar para niños y niñas de Móstoles de tercer ciclo de primaria. El taller, laboratorio de experimentación sonora, música y teatro experimental, se conformó en tres etapas: la primera basada en la escucha, los cuerpos en el espacio, la grabación de campo y la instalación sonora; la segunda estaba dedicada a la música experimental, la composición de canciones y el uso lúdico de instrumentos electrónicos y de percusión; y la tercera a la creación, preparación y presentación pública del proyecto colectivo *Zart Tat Musik. Una ópera paseada*.

Exterioridad crítica: comunidades artísticas
en la universidad y el museo

Selina Blasco y Lila Insúa
Facultad de Bellas Artes UCM

Este texto¹ surge del deseo de situar una experiencia vivida entre 2010 y 2014, los años en que fuimos responsables del Vicedecanato de Extensión Universitaria de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Allí pusimos en práctica, a través de la coordinación de cientos de actividades diversas, unas maneras de hacer en la educación artística universitaria que, por su condición *dentrofuera*, su afán por activar lo colectivo, por establecer conexiones con distintos contextos y agentes y por subvertir hegemonías pueden analizarse como propuestas alternativas de pensar la academia como institución y de actuar desde ella.²

Aunque el acrónimo que elegimos para llamar el Vicedecanato de Extensión, EXT.,³ subrayaba nuestra intención de activar desbordes en la facultad en la que también, a la vez, trabajábamos y trabajamos como profesoras, en realidad nos percatamos a toro pasado de en qué medida lo conseguimos. Y, como ocurre muchas veces, caímos en ello al ver nuestro reflejo en el espejo de los demás, al comprobar cómo consideraban lo que hacíamos quienes no estaban de acuerdo. En efecto, cuando nos fuimos del Vicedecanato porque el gobierno de la facultad pasó a ser responsabilidad de personas que defendían metodologías y posiciones opuestas a las nuestras, el nombre se modificó para llamarse Vicedecanato de Cultura y Relaciones Institucionales. El hecho de que se suprimiese la palabra *extensión* y se recuperase la palabra *institución* nos hizo ver que nuestras políticas se habían percibido como algo que, de alguna manera, debilitaba la condición de la academia precisamente como eso, como institución, por más que actuásemos desde dentro y nunca hubiésemos dejado de pertenecer a ella. ¿Cómo interpretar este cambio, cómo analizar lo que significa justo cuando, desde hace algunos años, hablar de institución es hablar de crisis de las instituciones? ¿Puede verse como un síntoma de resistencia a todo lo que denotan nociones como extitución o prácticas instituyentes, y el hilo de términos y conceptos con los que se encadenan?

- 1 Planteamos aquí una primera aproximación a uno de los ejes que estamos desarrollando en el proyecto I+D titulado «La incorporación de las comunidades artísticas universitarias a las narraciones de la modernidad y del presente», HAR2015-64469-P.
- 2 Para una reflexión desde la experiencia, vid. Blasco, Selina, Lila Insúa y Alejandro Simón, *Universidad sin créditos. Haceres y artes: un manual. University without credits: a Workbook on the arts and their doings*, Madrid, Comunidad de Madrid y Ediciones Asimétricas, 2016.
- 3 EXT. es el nombre de la colección de fanzines en el que quedaron recogidas muchas de las actividades que coordinamos. Se pueden consultar *online* en el repositorio UCM, <http://eprints.ucm.es/>

Como universitarias que somos, la extitución describe nuestra situación en Extensión porque no se plantea como alteridad opuesta a la institución ni fuera de ella. Ello no impide que no seamos conscientes de la complejidad del lugar que nombra el concepto. Prueba de ello es que entre quienes repiensen lo institucional, haya propuestas que conserven lo «ins». Gerald Raunig, por ejemplo, por mucho que hable de fuga, es especialmente consciente del equívoco y la ambigüedad que puede suponer prescindir de este prefijo. Tirando del hilo de la idea de crítica de Michel Foucault como desplazamiento del «no ser gobernado en absoluto» al «no ser gobernado de tal forma»; «de la lucha fantasmagórica por un *gran afuera* a una lucha permanente en el plano de inmanencia», lo que hace es plantear que esta, la lucha, se actualiza fundamentalmente «como proceso instituyente permanente». ⁴ De su reflexión rescatamos la palabra *proceso* porque expresa movimiento y acción. Así, siguiendo a Daniel López, y volviendo a la extitución, nos quedamos con su afirmación de que esta no existe: «no hay extitución», afirma, «sino modos de *extitucionalización*». ⁵

Aunque el análisis institucional cuente con su propia historia, ⁶ la experiencia de Extensión Universitaria puede situarse en la constelación de propuestas que aspiran a intervenir en las instituciones en tiempos de carencias democráticas y ausencia de representatividad (no es casualidad que el segundo año de nuestro programa en el Vicedecanato, el 2011, coincidiese con el 15M y las plazas). Repitiendo las palabras de Felix Guattari, «el problema central no sería el de la interpretación, sino el de la intervención. ¿Qué puede hacerse para cambiar esto?». ⁷

Por último, en esta parte de la reflexión sobre el marco teórico del que partimos, pensamos que nuestra insistencia en lo EXT. podría enlazarse con el sentido que Michel Serres, en los inicios del uso del término extitución, daba a la lógica centrífuga que la define frente a la lógica centrípeta de la institución. ⁸ A propósito del tipo

4 Raunig, Gerald, *Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar*, <http://eipcp.net/transversal/0106/raunig/es>.

5 Daniel López Gómez (<http://dlopezgo.net/2014/07/08/no-hay-extitucion-sino-modos-de-extitucionalizacion/>). Ver también Tirado, Francisco Javier y Miquel Domènech, *Extituciones: del poder y sus anatomías*, 2001, <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso0101130191a/24437>.

6 Malo de Molina, Marta, *Nociones comunes, parte 2: del análisis institucional a experiencias contemporáneas entre investigación y militancia*, <http://eipcp.net/transversal/0707/malo/es>.

7 Cfr. en Malo de Molina, Marta, *op. cit.*

8 Serres, Michel, *Atlas*, Madrid, ed. Atlas, 1994, p. 124.

de movimiento, de acción, que se puede asociar a esta lógica, es interesante subrayar que «la extitución es una ordenación social que no necesita constituir un «dentro» y un «afuera», sino únicamente una superficie en la que se conectan y se desconectan multitud de agentes».⁹ En nuestra experiencia en la Facultad de Bellas Artes intentamos, como veremos a continuación, ir más allá de lógicas binarias que se dan por sentadas en la academia, como las de profesores/alumnos o arte/no arte. En la medida en que los modos de extitucionalización se plantean, precisamente, como salida o alternativa que diluye lo dual en lo comunitario, se trataría de pensar detenidamente las comunidades artísticas universitarias a las que pertenecemos y a las que nos podemos/deseamos ensamblar, eligiéndolas para reformularlas desde una complejidad mucho mayor.

Para enfocar el texto que sigue queremos, también, aprovechar la ocasión que nos ofrece el lugar al que hemos sido invitadas. Reflexionar sobre las universidades en general y las facultades de Bellas Artes en particular desde el marco teórico que acabamos de proponer encaja en el contexto de una publicación sobre educación en el museo. Dado que las prácticas artísticas llamadas de crítica institucional llevan pensando el museo como extitución mucho tiempo, planteamos que es posible desplazar algunos de los parámetros que plantean en un lugar relativamente virgen como es el de la universidad analizando propuestas que imaginan y formalizan usos académicos poniéndolos en cuestión.

Aunque en 2007 Tom Holert y Marion von Osten formularon el concepto de *Erziehungsbild* [imagen de la educación] para pensar tanto las maneras en las que la escena educativa aparece en el interior de la cultura visual como las maneras en las que la cultura visual funciona como un aparato de pedagogía, lo que proponemos no es tanto plantear la definición de una posible crítica institucional a la academia como disciplina, sino instrumentalizar las prácticas que se englobarían en ella para acercarnos críticamente a los centros oficiales de enseñanza superior de las Bellas Artes, y plantearlas como herramientas de acción extituyente.¹⁰ Así, abriríamos lo que Gerald Raunig describe como «intercambio transversal de modos de crítica» cuando propone que «la crítica institucional no debería

9 Tirado, Francisco Javier y Miquel Domènech, *op. cit.*

10 Farocki, Harun, *Desconfiar de las imágenes*, Buenos Aires, Caja Negra, 2013, pp. 294–295, y Blasco, Selina, «Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas», en *Investigación artística y universidad. Materiales para un debate*, Madrid, Ediciones Asimétricas, 2014 (disponible también en <http://eprints.ucm.es/27107/>).

fijarse al ámbito del arte ni a sus reglas cerradas sino que tiene que desarrollarse más ampliamente junto con los cambios sociales, sobre todo encontrando y estableciendo alianzas con otras formas de crítica dentro y fuera del mundo del arte, tal y como éstas se dan *contra* las relaciones actuales o *a partir* de sus procesamientos». ¹¹

Si empezamos pensando sobre autoridad como rasgo que define las instituciones, en lo que respecta a la universidad española la sensación es ambivalente. Con una capacidad de autocritica de la que carecen otras instituciones culturales, y sin ánimo de generalizar porque hay situaciones y contextos distintos, lo cierto es que somos especialmente proclives a identificarnos con nuestras debilidades. Como profesoras y, por lo tanto, piezas clave de la condición hegemónica que define la institución normativa en la que trabajamos, nos cuesta reconocernos en lo que somos capaces de activar, y es frecuente la sensación de incomodidad frente a las inercias y rigideces absurdas académicas así como a las ficciones burocráticas que fomenta. ¹² Además, basta pensarnos como facultades de Bellas Artes frente a la institución artística por antonomasia, el museo, para darnos cuenta de cómo nuestra hegemonía se disuelve.

El museo tiene, sin duda, un peso mucho mayor que la universidad en la definición y validación de las prácticas artísticas actuales. Cuando son universitarios, los críticos de arte no legitiman su voz esgrimiendo su posición en la academia. Entre otras cosas, porque la universidad —volveremos sobre esto— está fuera del tiempo; encarna una condición anacrónica que dificulta su relación con el presente y su capacidad de reacción frente a él. Históricamente, las facultades de Bellas Artes pocas veces se relacionan de igual a igual con el afuera, aunque sientan que lo necesitan. Ni se reconocen ni se identifican (ni a sí mismas ni por parte de los demás) como instituciones artísticas. Y como instituciones educativas —en eso sí nos reconocemos— estamos en entredicho. Los programas no oficiales especializados de formación en arte contemporáneo (másteres, títulos propios...) se presentan, en muchos casos, como lo que la universidad no es capaz de dar, por mucho que sea ella la que expida títulos académicos sobre el papel. En nuestro contexto, un ejemplo de este déficit de autoridad que estamos poniendo sobre el papel podría ser el Máster en

11 Raunig, Gerald, *op. cit.*

12 *Hacer nuestros papeles*, V Encuentros de Sociología Ordinaria, Madrid, Medialab Prado, 13/5/2015, <https://sociologiaordinaria.com/hacer-nuestros-papeles/>

Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual que, a pesar de estar conformado por profesores y estudiantes de las universidades públicas Autónoma y Complutense, es conocido con el nombre de «Máster del Reina», aunque el papel que desempeña el museo sea mucho menor.¹³

En la colaboración entre las dos instituciones hay mucho por explorar. Los museos y centros de arte contemporáneo encuentran en la universidad, en las facultades de Bellas Artes, públicos interesados y comprometidos, sobre todo por parte del alumnado, cualificados para participar en debates. En tiempos de precariedad, todo hay que decirlo, también voluntariado para algunas tareas que se remuneraban en épocas de bonanza. ¿Cómo actuar conjuntamente de otra manera? Lo interesante es planificar actividades en las que confluyan los deseos de ambos, sacando el máximo partido de lo que puede ofrecer cada contexto. Una de las primeras actividades que coordinamos desde Extensión Universitaria estuvo capitaneada por el autodenominado grupo de Las faranduleras, tres recién licenciadas en Bellas Artes que siguieron ligadas a la facultad activando procesos artísticos paralelos a exposiciones de arte contemporáneo que se estaban celebrando en museos y centros de arte de Madrid (*Antes que todo* y *Estación experimental* en CA2M y *El Ranchito* en Matadero Madrid). Con el apoyo y la complicidad de las instituciones, desarrollaron un *making of*, un seguimiento de todas las fases de las exposiciones, de principio a fin, incluyendo debates y análisis posteriores. Su trabajo no solo generaba reflexiones, sino materiales frágiles y provisionales que resultaban difíciles de identificar con el tipo de *obra de arte* y con los formatos de investigación que se enseñan en la academia, estableciendo nuevos modos de hacer en recién estrenados espacios de la facultad como La trasera. Este recinto, situado, como su propio nombre indica, en la parte de atrás de la sala de exposiciones de la facultad, era un antiguo almacén de trastos que se creó, precisamente, como alternativa que pretendía dar otro sentido, más anclado en mundos del arte no institucionales y en la idea de pensamiento en acción, a un recinto expositivo universitario que, la mayor parte de las veces, cuando estaba abierto, funcionaba como simulacro de los que existen en el afuera. En este nuevo espacio de trabajo y experimentación, Las faranduleras propusieron formatos que permitían debatir sobre la especificidad de la investigación basada

13 <http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/centro-de-estudios/master-oficial-historia-arte-contemporaneo-cultura>

en las prácticas artísticas, un tema central en la academia, a la vez que el museo se beneficiaba de un retorno que abría a otros contextos los procesos expositivos.¹⁴ Desde el punto de vista de la profesionalización, el contacto de los estudiantes de Bellas Artes con el museo puede activar un tipo de formación en tareas de comisariado que no se plantee desde la jerarquía de este último. Un tipo de comisariado ligado a la producción y formalización de dispositivos materiales que planteen, además, el conocimiento de los mecanismos expositivos más allá de la reunión indiscriminada de trabajos de fin de curso seleccionados por docentes y desplegados como *obras de arte* acabadas.

La institución «despliega algún tipo de encierro, ya sea físico o simbólico».¹⁵ El museo parecería, en principio, no ser tan cerrado. Pensemos, por ejemplo, en los públicos que él mismo construye. En esos visitantes que se cuentan para medir su éxito y buen funcionamiento. Aunque su número identifica un tipo de apertura ligado a las industrias del ocio, abrir es más cosas; implica inclusividad y políticas de participación. En contextos donde lo cualitativo posee mayor relevancia que lo cuantitativo como el educativo en el que queremos situarnos, la verdadera discusión sobre la capacidad de apertura del museo estaría, para empezar, en lo que se tiene más cerca, en la permeabilidad entre los discursos que se enuncian en sus programas públicos y culturales, en las narraciones que se construyen y difunden en las colecciones permanentes —explícitas en los instructivos recorridos temáticos, por ejemplo, pero otras veces no tanto— y en las exposiciones temporales, hacia las políticas que regulan su funcionamiento institucional interno. Sería interesante llevar a cabo un estudio que está por hacer, con datos fehacientes, sobre esta permeabilidad. Mientras tanto, la sensación es que el museo de arte contemporáneo es más radical en los programas de estudios, en los auditorios en los que se imparten las conferencias y los seminarios sobre teoría y crítica de arte, sobre activismos culturales, que en los departamentos de exposiciones o de conservación, por no decir en otros. Un ejemplo: no es lo mismo establecer recorridos feministas en la institución (por muy loables y necesarios que sean, por supuesto) que establecer y ejercer políticas feministas en la administración y la gestión interna.

14 <http://lasfarandulerasdelatrasera.blogspot.com.es/>

15 López Gómez, Daniel, *No hay extitución sino modos de extitucionalización*, <https://dlopezgo.net/2014/07/08/no-hay-extitucion-sino-modos-de-extitucionalizacion/>

En la universidad española el encierro es también uno de los rasgos dominantes. Es cierto que, frente a lo que ocurre con el museo, no necesita inventar públicos; los estudiantes están ahí (otra cosa es, como veremos, en calidad de qué). Y es verdad que son muchos. Pero masificación no es apertura: tampoco para valorar el blindaje de la universidad es significativo el elevado número de estudiantes que pululan por ella (como hemos visto que no lo es el recuento de los visitantes en el museo).¹⁶ La universidad española es introvertida y endogámica. Su ensimismamiento no tiene que ver con lo que Foucault planteaba al evocar su vida en la academia como una experiencia de un tipo de conocimiento «que debe funcionar como protección de la existencia del individuo, y para comprensión del mundo exterior»; del conocimiento «como medio de subsistencia mediante la comprensión».¹⁷ Lo que ocurre en la institución académica en la que trabajamos es que casi todo lo que se acuña en ella circula en moneda franca, solo para universitarios, para alimentar el «capitalismo académico». Universitarios son los pares que revisan, académicos los premios. ¿Qué saberes aporta la universidad? Saberes encerrados, poco o nada permeables a lo raro. Cuando se acerca a los mal llamados saberes *subalternos*, los trata como casos, más que liberarlos con la potencia de su origen. Lo ha explicado recientemente Margarita Padilla, compartiendo cómo, en ocasiones en las que ha sido entrevistada desde la academia, se ha sentido instrumento de los fines de otros. Recogemos aquí su propuesta: en el contexto de relaciones inevitablemente asimétricas se puede trabajar para construir una experiencia común asumiendo que no es necesario crear una respuesta consensuada.¹⁸ En este contexto, es significativo que el término pluriversidad se haya formulado desde lo decolonial frente a la universidad colonial y que se piense como herramienta que pueda revertir los procesos de subalternización entre conocimientos implementando otros diálogos.¹⁹

16 Un número que, como hemos afirmado otras veces, no es un mal en sí mismo. Blasco, Selina, Lila Insúa y Alejandro Simón, «Vecinas», en *Salón de Verano*, Madrid, Junta de distrito Moncloa-Aravaca, 2013.

17 Foucault, Michel, *El yo minimalista y otras conversaciones*, Barcelona, La Marca Editora, 2009. En Alejandro Simón, *Universitario*, Colección Palabras de imágenes número 7, Madrid, 2015, p. <http://eprints.ucm.es/35203/>

18 *Una ciudad muchos mundos*, http://intermediae.es/project/una_ciudad_muchos_mundos/category/%20Login_

19 Mignolo, Walter D., *Historias locales/Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2000, y Mbembe, Achille, *Necropolítica*, Santa Cruz de Tenerife, Melusina, 2011.

Mientras escribimos estas páginas, hay palabras sobre el ensimismamiento académico que nos golpean como piedras:

Vosotros pasáis la noche de pie (Nuit Debout) en la plaza de la République de París mientras un grupo de refugiados se reúnen en una casa ocupada de Exarchia para iniciar la Silent University en Atenas. En la sala hay casi tantas lenguas como personas. Una cadena de traducción explica el funcionamiento de esta universidad creada en Londres en 2012 por el artista Ahmet Ögüt y que sigue activándose desde entonces, entre otros lugares, en Estocolmo, Hamburgo y Amman. La frase «todo el mundo tiene derecho a enseñar» resuena una docena de veces en urdu, farsi, árabe, francés, kurdo, inglés, español, griego... Pensada como una plataforma autónoma de intercambio de conocimiento entre los migrantes, esta universidad permite que aquellos que saben algo puedan encontrarse con aquellos que quieren aprenderlo, independientemente de la validación académica y del reconocimiento institucional de los títulos, de la lengua hablada y de los procesos de adquisición de la residencia o la nacionalidad. Alguien dice: «Desde que espero a obtener asilo no tengo nada. Lo único que tengo es tiempo y en ese tiempo puedo aprender y puedo enseñar». Es en ese tiempo aparentemente muerto de la espera administrativa en el que el artista iraquí exiliado Hiwa K aprendió a tocar la guitarra clásica de la mano de Paco Peña en Inglaterra; la respuesta del gobierno inglés para acceder a la nacionalidad nunca llegó, pero Hiwa K toca flamenco como si él también fuera de Córdoba. He aquí algunos de los títulos de los cursos impartidos hoy en la Silent University: Historia iraquí, Literatura kurda, Herodoto y la civilización del Medes, Fundamentos del asilo político según la convención de 1951, Cómo empezar tu propio negocio, Historia de la comida a través de las artes visuales, Caligrafía árabe... Si la experiencia del exilio reduce al migrante a la pasividad y al «silencio» expropiando su estatuto de ciudadano político, la Silent University busca hacer proliferar los procesos de enunciación que pueden activar una nueva ciudadanía mundial.²⁰

20 Preciado, Paul B., *Noches despierto*, <https://elestadomental.com/especiales/cambiar-de-voz/noches-despierto>

La cita es larga, pero imprescindible. La ubicación, distribución y gestión de los espacios, que tanto define la institución, también identifica el cierre de la universidad, como si fuese la cara de la moneda espacial del confinamiento del conocimiento. Usamos la palabra confinamiento a propósito, para evocar el famoso texto en el que Robert Smithson habla del museo y de la galería como asilos y cárceles en los que las obras de arte están encerradas (o mejor dicho, han sido encerradas por alguien que, además, no es el artista) y desconectadas del mundo exterior.²¹

Campus aislados y alejados de la ciudad, en los que la proximidad entre distintas facultades no se aprovecha para establecer conexiones, funcionando cada una como un átomo aislado. Cuando la palabra universidad se usa para nombrar propuestas alternativas a la institución oficial —y es curioso la cantidad de veces que se emplea—, suele ir acompañada de calificativos que enuncian un afán de deslocalización, de movilidad, que dice mucho del modelo estático y cerrado del que aspiran a distanciarse. Nómada es, sin ir más lejos, el nombre de la universidad que se define como «laboratorio político abierto y en proceso, que posibilite la producción colectiva de nuevos paradigmas teóricos».²² Dentro de la institución, como acción extitucional, también encontramos propuestas como la del CA2M en Móstoles que abren lo universitario apelando al debate, la escucha y el diálogo. No es casualidad que una universidad que se describe con estas tres palabras —entre otras—, adopte el nombre de popular.²³

De todas formas, hay un estudio pendiente sobre las fugas y los desbordes de la universidad española; hacerlo contribuiría a disolver su excepcionalidad, nos ayudaría a reconocernos en ellas. Estaría bien documentar y recapacitar con más intensidad y de modo articulado sobre experiencias y *ensayos* históricos pioneros como Arteleku,²⁴ que aunque al principio planteó sus contenidos para completar los estudios reglados de la Facultad de Bellas Artes de Leioa, más adelante, en los años noventa, colaboró con diferentes

21 Smithson, Robert, <http://www.robertsmithson.com/essays/cultural.htm>

22 <http://www.sindominio.net/unomada/>. Es importante subrayar que lo que califica lo nómada es la universidad, no los universitarios, un matiz importante que distancia radicalmente proyectos como este de diagnósticos y recetas liberales (aunque se presenten con matices) como las enunciadas en Pérez Díaz, Víctor, *Universidad, ciudadanos y nómadas*, Oviedo, Ediciones Nobel, 2010.

23 <http://www.ca2m.org/es/universidad-popular-59>

24 <https://santieraso.wordpress.com/2014/05/15/ultimos-dias-de-arteleku/>

departamentos de la Universidad del País Vasco.²⁵ O más recientes, como el proyecto de Aula Abierta de Granada, resultado de la voluntad de abrir espacios físicos y mentales en la academia,²⁶ las distintas acciones emprendidas desde la Facultad de Bellas Artes de Valencia para salvar el cercano barrio del Cabanyal (aquí sí ha funcionado la sensibilidad hacia el contexto) y la experiencia de la dispersión de *La Uni en la calle*, cuando en marzo de 2013 la comunidad académica madrileña de las universidades públicas convirtió en aulas la ciudad.²⁷

En las facultades de Bellas Artes, más que problemas de espacio, hay problemas con su propiedad y su gestión. Pensar la universidad desde los modos extitucionales implica una nueva conciencia de las políticas espaciales. En nuestra experiencia en Extensión Universitaria llevamos al límite uno de los espacios más emblemáticos de la facultad en lo que a usos y gestión se refiere, transformando de arriba abajo la sala de exposiciones. Por una parte, habilitamos el espacio de La trasera, al que nos hemos referido más arriba, poniendo en juego otros modos de producción artística y de hacer pública esa producción de una manera diferente a la que se lleva a cabo en las aulas, que sigue siendo, en la mayoría de los casos, muy disciplinar y basada en escuelas de artes en las que la práctica del taller se aborda intemporal y acriticamente más que en una universidad en la que investigar a partir de procesos desde el proyecto. Concebíamos las exposiciones en el contexto de esos procesos y esas investigaciones, tal y como corresponde a la institución educativa. Pero lo más interesante en esta reflexión es que abrimos el resto del recinto, la sala entera, a colectivos de estudiantes que quisiesen trabajar en ella y usarla a modo de *residencias*. El esfuerzo de gestión que tuvimos que desplegar para vencer las resistencias a las que nos enfrentamos —por no llamarlo oposición frontal— fue inmenso. El reto que supuso para la facultad, poco proclive a la colectivización y apertura de uno de los recintos académicos en los que la visibilización de las relaciones de poder

25 Golvano, Fernando, *Arteleku: inventando un espacio para la creación y la reflexión*, <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/riev/42/42149161.pdf>

26 Collados, Antonio, *Laboratorios artísticos colaborativos: espacios transfronterizos de producción cultural. El caso de Aula Abierta de la Universidad de Granada*, Tesis doctoral (2012), file:///Users/selinab/Downloads/21168763.pdf

27 Manifiesto del 18 de marzo de 2015, <http://lacompluenlacalle.blogspot.com.es/2015/03/manifiesto-la-uni-en-la-calle.html> Nuestra propuesta consistió en ensayar modos creativos de protesta formando pancartas colectivas y dibujando siluetazos. Ver Blasco, Selina e Insúa, Lila, *Universidad Internacional Libre: un homenaje*, <https://issuu.com/lilainsualintridis/docs/la-marea-ok>

es más evidente puede valorarse como síntoma desestabilizador de la institución y, por tanto, en términos de acción *extituyente*. De hecho, en este caso, también ha habido un cambio de nombre. Aunque más sutil que el del Vicedecanato que hemos contado más arriba, no por ello es elocuente: ahora, en algunas actividades, se llama Sala de exposiciones La trasera. La convocatoria de residencias se ha interrumpido (por lo menos hasta el momento).

El estatismo de la universidad que ya ha aparecido en estas reflexiones, su pesadez, su inmovilismo, lo son porque se piensa en términos de profesores. Hasta las propuestas más radicales de lo que, como hemos apuntado, podría considerarse crítica institucional a la academia identifican lo universitario con los docentes. Recordemos la famosa frase de Joseph Beuys: «donde estoy yo, está la academia». Yo, el profesor. Antoni Muntadas, en «About Academy», además de subrayar la centralidad de las arquitecturas de los campus norteamericanos como representación de su hegemonía institucional, explica que eligió contar la historia de la academia sin la voz de los estudiantes porque deseaba «hablar de las estructuras de poder en la universidad».²⁸

La identificación de lo universitario con los estudiantes pone el perfil de lo institucional en crisis porque implica la incorporación del movimiento. El afuera llega a la universidad desde ellos. Frente al estatismo de la casta docente española, los estudiantes siempre están de paso. Su participación en el afuera se suele identificar con sus *salidas* profesionales. ¿Y si empezamos a preocuparnos de su *durante* en vez de su *a posteriori*? Subrayar su estado provisional, aprovechando el potencial de cambio constante que implica la inestabilidad, es un modo de extitucionalización que dinamiza los saberes universitarios, que permite que surja y se canalice una capacidad propositiva fuera de los programas reglados. El grueso de las actividades que propusieron los estudiantes en el contexto de las convocatorias de Acciones Complementarias que lanzábamos desde Extensión Universitaria podrían denominarse «Fuera de programa», saberes para un curriculum otro: posanraquismos, poemas, cooperativas de arte sonoro o experiencias de cultivo y construcción, entre otros, se unieron, gracias a los canales abiertos, a los que la academia oficial clasifica en los grandes departamentos de Pintura, Escultura y Dibujo. Es a través de ellos cómo, parafraseando a Boris Groys, la educación se produce por contagio.²⁹

28 Para estos casos, y otros similares, vid. Blasco, Selina, *op. cit.* Supra.

29 Groys, Boris, «Education by Infection», en Madoff, Steven Henry (ed.), *Art School: (Propositions for the 21st Century)*, MIT Press, 2001.

Considerar las facultades de Bellas Artes como suma de docentes y estudiantes simplifica y diluye su condición comunitaria. Para empezar, ni siquiera contribuye a que se la identifique en el sentido más anclado en la definición tradicional de lo artístico. En la academia, el espacio para la reflexión teórica es reducido, y pocos profesores son artistas activos en los circuitos de la exposición y el museo: las dinámicas que instaura el capitalismo académico y, por qué no decirlo, el apoltronamiento, reducen las posibilidades de compaginar la docencia con prácticas artísticas *profesionales*. Y tampoco se trata de identificar la academia como comunidad artística considerando a los estudiantes artistas *emergentes*, una costumbre cada vez más extendida que ha influido en el sesgo de los saberes que se considera que tienen que tener espacio en los programas oficiales pero instrumentalizándolos hacia territorios como el mercado y las industrias creativas.

¿Por qué no pensar las facultades de Bellas Artes como comunidades insertándolas en un universo más amplio? ¿Cómo imaginar y proponer esta extensión? En el terreno de lo artístico, se podría plantear huir de definiciones banales y previsibles a base de reforzar la indeterminación y la provisionalidad esencial de los estudiantes —esos que, como hemos apuntado, son los que hacen universidad, a pesar de su escaso peso institucional—. La academia se situaría en un concepto de lo artístico ligado a la imaginación y a la formalización —que no es poco—; un concepto inestable, frágil, inacabado, en el que instalarse como situación universitaria, en vez de verlo como propedéutica, como situación de tránsito hacia un fin que siempre tiene que estar fuera. En otro lugar hemos propuesto añadir al apelativo *obras de arte* (del que no queremos ser usurpados) nociones como poéticas o imaginarios,³⁰ reformulando el terreno del arte sin renunciar a él.

Pero reconocer y potenciar la complejidad de la comunidad artística universitaria requiere extenderse en ámbitos en los que no es precisamente lo artístico lo que define ni lo que describe. En el mes de enero de 2016, desde la biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Complutense, un grupo de alumnos y exalumnos, becarios y personal de la administración emprendió una acción que apuntaba a esta complejidad que queremos subrayar y a los conflictos que se derivan de ella. La reflexión y el debate sobre la jerarquía y el estatuto de determinados saberes que se generó

30 Blasco, Selina e Insúa, Lila, *Obras*, http://www.hablarenarte.com/catalogos/doc_glosario_imposible/obra.pdf

a partir de ella pudo aflorar, precisamente, porque no se atendió solo a los mecanismos más previsibles de la institución académica, sino que se estiraron y se pusieron a prueba desde y para el afuera, en la vida misma, a través, además, de complicidades e inteligencias que raras veces se articulan en un proyecto común.

El proceso comenzó a raíz de que un estudiante, al interesarse por cómo se catalogaban los libros sobre cine homosexual, destapó que el encabezamiento de materia, la categoría que servía para registrar los documentos relacionados con homosexualidad, masoquismo, sadismo y travestismo (en una curiosa relación de parentesco) era «sexualidad / desviaciones». La cosa pudo quedarse en una simple y rutinaria petición de cambio de nomenclatura, pero el diagnóstico de lo que sucedía, el hecho de que el encabezamiento de materia no se hubiese actualizado, se consideró síntoma de una patología propia de la institución universitaria: «un encabezamiento que ha descuidado sus materias, una cabeza que ha olvidado su cuerpo». Este olvido conformaba un contexto, una situación de violencia que exigía una respuesta, una reacción. Traer esos cuerpos, encarnarlos, fue la tarea urgente, y se hizo de muchas maneras, literal y metafóricamente. Las acciones de visibilización del conflicto se desplegaron en formatos (fotos, textos, danzas, derivas de materiales, entre otros) que pueden considerarse reparadores y que se activaron —o por lo menos así nos gusta pensarlos— desde las inteligencias colectivas que se convocan en la Facultad de Bellas Artes. Estuvieron acompañadas de una *salida del armario* de la bibliografía queer disponible en la Biblioteca.³¹ Los libros se expusieron varios meses en la sala de lectura, implementando entre la comunidad universitaria una asignatura nueva, una entre las muchas otras que faltan en la carrera.

Entre las modalidades que Paul B. Preciado propone ante la violencia institucional, solo la destrucción, «que exige un cambio radical de los sistemas de interpretación y producción de la realidad» y que, «por tanto, lleva tiempo», quedó descartada en *Encabezamientos de materia*. Los otros tres de la lista estuvieron presentes en la acción, a saber: «la modificación de sus estatutos legales», «la transformación que se opera a través de sus usos disidentes —aunque aparentemente modesta, ésa es una de las más potentes vías de destrucción de la violencia institucional—»,

31 <http://encabezamientosdemateria2.tumblr.com/>. Ver también el texto sobre la intervención de Virginia Lázaro, <http://www.nosotros-art.com/revista/articulos/encabezamientos-de-materia>

y «la fuga, que como insistían Gilles Deleuze y Felix Guattari no es huida, sino creación de una exterioridad crítica: línea de fuga a través de la cual la subjetividad y el deseo pueden volver a fluir». ³² La denuncia de las orientaciones hegemónicas vigentes en la academia, al acompañarse de la identificación de unos saberes que no forman parte de los programas oficiales y al facilitar su aprendizaje, sitúa *Encabezamientos de materia* entre los ejemplos que Jara Rocha ha descrito como competencias instituyentes: «indicadores de la capacidad de los actantes para manipular y modificar el repertorio cultural y político en el que se inscriben, haciendo uso de sus saberes o inteligencias, y siempre condicionados por el contexto». ³³

32 Preciado, Paul B.: <http://paroledequeer.blogspot.com.es/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html>

33 <http://viveroiniciativasciudadanas.net/tag/jara-rocha/>

Las lindes: cinco palabras para cinco verdades

Cristina Vega

Alce su silla
 Levante su silla
 Quite una pluma
 Ponga una pluma
 Haga un nudo
 Desamarre un nudo.

—Magola, *Escuela Mujeres de Frente, Quito*

Escribir sobre Las lindes es difícil para mí, ya te lo dije. Me alejé físicamente del proyecto en 2011 y aunque os sigo y os persigo, son fragmentos los que me llegan en este otro universo donde, a pesar de la distancia, he ido encontrando cosas que me resuenan a vosotros. Desde 2009, momento en que echó a andar esta idea de abrir un lugar para compartir qué estaba sucediendo en España con las prácticas culturales y artísticas en relación con la educación hasta este presente de 2016 han ocurrido muchas cosas; muchos encuentros e intercambios, muchos acontecimientos en los que no he estado, también en el país y en este mundo global de la educación que en ocasiones nos asfixia bajo un único manto. Yo ahora escribo desde Ecuador, bueno, siempre con un pie a ambos lados, como buena transnacional. También aquí, en este lugar y tiempo atezados por la crisis, las preguntas por la educación no han dejado de acompañarme. De modo que aunque lejana me siento cerca en cuanto a las inquietudes y los dilemas.

No creo que para esta solicitud sirva un recuento; ya hay otros relatos y audiovisuales que recogen la experiencia de este proyecto. Entonces, mi propuesta aquí sería más bien pensar qué se ha puesto en juego en este recorrido y qué aprendizajes pueden nutrir nuestro futuro. No puedo, como digo, evitar entremezclar este recorrido con reflexiones que nacen de donde estoy ahorita, pero creo que eso puede ser bueno, como dices, para contar con una visión que exprese un extrañamiento cómplice.

Ahí va entonces mi ofrecimiento sobre Las lindes, mis cinco palabras para cinco verdades.

Malestar

Creo que el proyecto nació para buscar una salida a las situaciones de aislamiento y malestar que muchas experimentábamos. Quienes convocamos y nos autoconvocamos éramos enseñantes que vivíamos con desazón lo que estaba sucediendo en el mundo de la escuela,

la universidad, la educación en instituciones culturales y artísticas. Sí teníamos ideas más o menos fragmentadas sobre esto y lo otro, y desde luego sí teníamos un contexto crítico alrededor que nos permitía interpretar algo de la ofensiva contra la educación pública. Sin embargo, parecía obvio entonces que había que trenzar, y que no podíamos partir de un voluntarismo militante nacido en la boca del estómago, sino de otro lado, otra disposición más acorde con los tiempos. Quizás una práctica frágil, tentativa, que pudiera sostenerse sin verse abocada a conjurar los vaivenes de la vida cotidiana.

En la universidad, que es donde yo desarrollaba mi trabajo, asistíamos a una precarización constante de las condiciones laborales y, en general, de las condiciones en las que se desarrollaba la práctica educativa. Ya lo conté antes de hacer las maletas y largarme. Los contratos prometían una enorme inestabilidad y el aura de prestigio de la educación superior hacía tiempo que no daba. La desafección de docentes, estudiantes y personal de servicios era alta dada la falta de horizonte de sentido, inmediato y futuro, para quienes estudiaban, enseñaban o limpiaban. El paso por aulas, pasillos y despachos era rutinario y aunque encontraba algunos momentos de luminosa pasión, en general imperaba el pragmatismo individualista: no tengo prisa porque el mercado no está esperándome, pero tampoco me quiero eternizar en esta jodida facultad.

Pero la miseria en el medio estudiantil, de la que ya hablaran los situacionistas, venía de largo y el presente no era sino otra vuelta de tuerca que enlazaba con memorias, a menudo soterradas, de un pasado continuo y cargoso. Los recortes del PP en la Comunidad de Madrid a lo largo de veinte años eran cada vez más obscenos: privatización, aumento de la carga lectiva, disminución de los recursos, desviación de fondos a la privada, excomunión de saberes no instrumentales al mercado, arbitrariedad autoritaria y excepcional en los procesos institucionales, masificación por goteo, *rankings* y competencia entre centros y docentes, eliminación de recursos de apoyo a las diversidades, despidos intempestivos, sanciones a los que protestan, etc.

No había encuentro al que no llegara alguien contando algún nuevo estropicio en primera persona. Esto pesaba bastante, y la verdad, aliviaba tener un lugar donde poder llegar para hablar estas cosas y pensarlas más allá de la casuística. En realidad, esta necesidad de vernos las caras no hacía sino revelar que allí donde estábamos cada cual no encontrábamos los respaldos necesarios para afrontar la situación. Muchos compañeros estaban adoloridos ante la falta de respuestas y solidaridades en los entornos inmediatos.

Así que bueno, Las lindes, bien podía ser ese espacio donde al tiempo que explicábamos lo que nos pasaba en el día a día podíamos reflexionar a partir de textos e intervenciones propias y de otras personas que enfrentaban, también ellas, esta creciente miseria con instrumentos creativos.

Yo nunca, hasta que llegué a la universidad de posgrado ecuatoriana, había tenido un trabajo como dios manda. Cierto es que la circulación de talentos no fluye en un sentido igualitario, y que esto ha jugado a mi favor, pero ahora, sí que sí, constato con estupor que la geografía global que valoriza de distinta manera los conocimientos generando brechas y barreras entre unos y otros países nos impone hoy a todos los mismos criterios y exigencias. Dicho régimen de conocimiento es vivido con particular rudeza en el sur, donde también ahora yo me sitúo. La dictadura de las revistas indexadas de alto impacto, los postulados de la excelencia homogeneizadora o el acumulado de méritos de los *peachedés*¹ son una ironía del destino en un país donde hace dos días y aun hoy el acceso a la educación era un privilegio de las élites blanco mestizas. El capitalismo académico nos asfixia bajo un único manto pero en algunos lugares se pliega de manera profunda. Después de comulgar con ruedas de molino, llámese Bologna o Ley de Educación Superior, y visto que se vienen los recortes, las promesas de la excelencia revelan su cara B. También aquí se ha implantado el estándar y la exigencia, y con ellos la vigilancia y el temor individualizado a no cumplir y por lo tanto verse sometida al señalamiento y, cuando las circunstancias lo imponen y nadie lo impide, al despido en un lugar donde el prestigio de la educación superior aún conserva su aura. En el plano subjetivo lo reconocemos como desquicie, doble vida, inseguridad y miedo.

Comunidad

Mientras palpábamos este malestar, una idea emergió entre nosotras: ¿es el propósito de la educación anudar lo que las políticas educativas estaban quebrando? ¿Podía Las lindes ayudarnos en la tarea de formar comunidad en el escenario educativo de hoy? Creo que estas preguntas nunca nos abandonaron del todo. Ya la idea de comunidad había resonado en algunas lecturas

1 Nota del editor: la autora utiliza esta expresión para referirse de forma burlona a los doctorados, del inglés Ph. D.

compartidas. bell hooks, una educadora popular negra estadounidense, que inspiró e inspira estos andares, dice que entrar en el aula pasa por crear una comunidad que se piense en la multiplicidad de su composición y sus deseos. Creo que esto nos tocó a algunas, en parte porque lo habíamos rozado en algún momento, así fuera de manera fugaz, en parte porque vislumbrábamos lo poderoso de ese tiempo-espacio compartido que es la clase. Yo no tenía claridad al respecto. Pensaba que Las lindes me podía fortalecer ante esta posibilidad.

(...) creo que la idea de comunidad resulta en la impresión de que existe un compromiso compartido y un bien común que nos unen. Lo ideal es que todos compartamos el deseo de aprender y de recibir activamente un conocimiento que estimula nuestro desarrollo intelectual y nuestra capacidad para vivir en el mundo de una forma más plena.

Yo esto lo había leído en Freire, vislumbrado a mi paso por *Highlander* y *AppleShop*, en el sur de Estados Unidos, y ahora me lo encontraba nuevamente y por fortuna en *La Escuela Mujeres de Frente*, en Quito, donde se reunían compañeras en torno a un proyecto de alfabetización ¡feminista! de mujeres de sectores populares, algunas de las cuales habían pasado por procesos carcelarios. En la genealogía latinoamericana de la educación popular, la educación intercultural bilingüe y el feminismo se hallaba este pequeño proyecto, que muy desde abajo practicaba con enormes dificultades económicas y sociales esta idea de compromiso compartido en torno al bien común en un país catalogado como posneoliberal, que se decía letrado. Hoy, los relatos escritos en la escuelita son ejercicios esforzados y valerosos que cantan las verdades de las mujeres.

Naturalmente esta idea de comunidad a la que invitaba bell hooks no se producía solo en el aula, sino en el conjunto del espacio educativo. No obstante, como decía arriba, y regresando a Las lindes, muchos no la encontrábamos por ningún lado, más bien vivíamos la atomización y la falta de proyecto conjunto en lo inmediato. La institución educativa se mostraba, cada vez más, como una máquina de egresados, lugar de eficiencia terminal, espacio de competencia donde reinaba el «sálvese quien pueda», en definitiva, fábrica de la infelicidad. Recuerdo que en algún momento la pregunta fue si Las lindes no solo podía ayudarnos en la tarea de hacer comunidad allí donde cada cual estaba, sino de ser ella misma una comunidad deslocalizada en busca de un espacio propio.

Creo que el 15M, en 2011, reubicó toda la discusión. Primero porque los malestares se desbordaron; ya no éramos unos pocos, en realidad nunca lo fuimos. En pocos días nos pusimos a hablar con mucha más gente en distintos lugares y en distintos registros. El horizonte de sentido común acerca de lo inaceptable se expandió y esto fue una tremenda sacudida que permitía reconectar la crítica macro, a la vida financiarizada, a la representación fallida, a la privatización, a toda la futilidad que nos imponía la política educativa y la política de nuestros gobiernos corruptos e interesados con la iniciativa de armar el mundo de otro manera. De pronto, el malestar íntimo, cotidiano, se adhirió a la crítica y al desprestigio de los causantes de tanta miseria. Lo segundo que pasó es que se visualizó que Las lindes era un nodo en un gran mapa de quienes hacían comunidad. Circula por ahí una cartografía del 15M; creo que nunca lograremos completarla porque eran muchos los focos, medianos y chiquitos, que desde diferentes emplazamientos tejidos en la dificultad acabaron dando forma a este estallido que modificó irremisiblemente las coordenadas de la política. Más allá de que Podemos y otras fuerzas municipales lleguen a encarnar las aspiraciones de cambio no abandonamos la certidumbre de que cualquier transformación pasa necesariamente por trenzar comunidades que se hagan cargo. Creo que los aprendizajes que han ido acumulando las *Plataformas de Afectados por la Hipoteca*, *Yo Sí Sanidad Pública*, las *Plataformas por la Educación Pública*, etc., y otras colectividades anónimas que han proliferado en estos años, revelan que el sentido de la demanda y el reclamo cobran fuerza cuando además de denunciar o lanzarse a ocupar las instituciones se arremanga para resguardar y acoger a quienes luchan por autodeterminar su propia existencia. Se trata, sin duda, de comunidades políticas en el cuidado.

Experimentación

Desde el comienzo en Las lindes se pusieron en común procesos de experimentación artística en aulas y distintos espacios educativos. Fueron viniendo gentes para las que el aprendizaje no significaba la mera transmisión unidireccional de contenidos, sino la apertura de un espacio impredecible, cuestionador, donde a partir de ciertas entradas metodológicas se podían desencadenar emociones y sentidos inauditos. Para quienes no veníamos de experiencias artísticas y mucho menos en la educación, esto nos abrió muchas

posibilidades. A esta oportunidad de dar voz y visibilidad a la experimentación artística en las aulas, que siempre fue importante, pronto se sumó otra inquietud que desplazó la dinámica de las sesiones.

El impulso a la experimentación y por lo tanto al extrañamiento se trasladó a las propias sesiones de Las lindes. La disociación entre el pensar y el hacer se tornó ineficaz, pero sobre todo aburrida. La idea de reunirse no para hablar sino para actuar poniendo el cuerpo fue cobrando presencia y creo que desde que yo me fui esto se fue radicalizando. El goce de recorrer, moverse, escribir, narrar y palpar fue enorme; el mismo que vivíamos en carne propia, el mismo que podíamos llegar a generar en otras personas. No dejaba de sorprenderme la increíble capacidad que tenemos los humanos de tramar conexiones, incumplir los lugares comunes, enrarecer el ambiente o invocar otras presencias. Venir a hacer algo juntos tiene sus riesgos, pero es ahí, en el riesgo acompañado donde emerge el sentimiento, la potencia, también el límite que es preciso explorar. De manera que se pusieron en marcha performances, audiovisuales participativos, acciones, talleres, diseños de asignaturas, ficciones, etc. Se crearon metodologías, instrumentos, útiles, prototipos que se ponían a prueba en intervenciones singulares para indagar sobre su capacidad de réplica y polinización. No todo era celebración, también costaba organizarse y sacar las cosas adelante.

La propuesta de desplazarse fuera del CA2M en Móstoles formaba parte del mismo empuje. Quienes participaban del proyecto se fueron moviendo cada vez más inspirados en el principio crucial de que el aprendizaje no se produce únicamente en los confines de la institución o en un solo lugar sino en cualquier lado y con cualquier persona. La educación, por mucho que se encierre, se da siempre de forma expandida instalándose por doquier. Las lindes se trasladó a centros educativos con los maestros, a museos con personas en estancias artísticas, a las plazas junto con proyectos autónomos y gentes de vecindario. Educación para todos, educación por todo lado.

A veces sale bien, a veces no. Yo misma me di de bruces con esto en varias ocasiones sin siquiera anticiparlo, y es que el placer de la experimentación precisa también de desaprender los caminos tantas veces recorridos. Cuando cruzamos el lindero, los estudiantes se sienten perdidos, sienten que no aprenden nada, que andan por ahí vagando y charlando con gente sin directrices. Y es que no vale cualquier cosa y la propuesta es una clave que lo mismo que abre, puede cerrar, o peor, dejar indiferente. En esto también hay mucho que aprender. Lamentablemente, después de varios tropiezos dolorosos me he hecho más cautelosa, también por reconocerme

en un entorno, una universidad de posgrado ecuatoriana considerada prestigiosa, donde la educación es una cosa muy seria en la que se ha invertido un enorme esfuerzo y de la que se espera obtener grandes resultados. Yo soy la profesora; no siempre puedo zafarme de ese papel, el coste puede ser demasiado elevado. Recientemente escuché a una estudiante comentar lo siguiente: «Seguro que esa profesora sabe mucho, ¡en esta universidad no contratan a cualquiera!». A veces necesitamos detenernos para cobrar impulso.

desIgualdadEs

Las aulas no solo están cortadas por una brecha entre los de arriba y los de abajo, las direcciones privatizadoras y quienes las sufrimos de forma más o menos resignada. Las estrías que atraviesan el espacio educativo son múltiples y están entrecruzadas. Son de clase, pero también de género, de sexualidad, de origen, de etnicidad. Si la diversidad puede convertirse en un valor, cuando se traduce en desigualdad se vuelve un obstáculo ante el que no podemos permanecer pasivas. Creo que en Las lindes ha habido mucha claridad al respecto. Experimentar implica también descodificar y alentar otros mensajes, otros contenidos, otras formas de estar. Si no todos llegamos, o llegamos igual, no podemos ser tratados del mismo modo. Toca entonces reforzar a quienes no aparecen como los sujetos normativos de la escuela. Porque claro, la educación formal pero también la no formal llevan implícitas un sujeto privilegiado que es quien se ha amoldado de antemano, desde la casa, desde el jardín, desde la televisión, a lo que la institución espera con el fin de sobrevivir sin demasiados sobresaltos. Hay quienes aunque perseveren no lo logran; son los sujetos inapropiados.

En la universidad en la que trabajo existen becas para colectivos históricamente desfavorecidos: pueblos y nacionalidades, gente afrodescendiente, personas con diversidad funcional, personas LGBT, ecuatorianos y ecuatorianas que vienen de provincias alejadas de los núcleos urbanos. Yo añado, en mi estimación personal, a madres solas, a madres jóvenes o a mujeres que llegan a la educación superior de manera tardía. Vivimos en un país donde la desigualdad étnica viene de una larga historia colonial. Esta se entreteje con el género y la sexualidad para dar lugar a una compleja configuración de sectores populares para los que la alfabetización y la educación son conquistas relativamente recientes o en proceso. Muchas personas tienen dificultades para escribir, para organizar

la información, para comprender lo que leen y para organizar una presentación en clase. No todas las universidades tienen y custodian este tipo de becas y su existencia es una muy buena noticia que, por cierto, hoy puede estar en riesgo de retroceder ante la arremetida de un Estado que promete igualdad al tiempo que insta criterios de excelencia vertiginosos que constituyen un poderoso filtro. Pronto advertimos los obstáculos. Si tú eres una persona que no ha podido tener un acceso sostenido a la educación, que has enfrentado muchos obstáculos y cuya formación no es en modo alguno equiparable a la de quien ha ido a un centro privado, y llegas casi por milagro divino a la educación de posgrado con una beca que te exige una nota media de 8.5, entonces estás realmente fregada si no la alcanzas porque te toca devolver la *inversión* que el Estado, a través de la universidad, ha gastado en ti. El principio de igualdad en el acceso acaba entonces si no se acompaña de algún modo, afianzando la desigualdad. Esto le pasó a algunas estudiantes y al fin, junto con otros profesores, se logró convencer a la institución para que implementara distintos cursos de alfabetización académica y eliminara esa maldita nota media. No se puede pedir lo mismo a quien ha entrado con semejante carga, pero ¡también con semejantes saberes alternativos!, hecho que con frecuencia se olvida. En algunos casos las cosas no funcionaron ni con ese apoyo; es tan fuerte en ocasiones el sentimiento de haber sobrevivido victimizándose que uno no puede ejercer la autonomía. Es tan fuerte el modo normal y normativo de enseñar que aunque una trate de desnaturalizarse como enseñante acaba reproduciendo el modo habitual de conocer y transmitir conocimiento. Entre la población afrodescendiente es muy marcada la cultura oral frente a la letrada, pero no veo cómo esta y otras universidades puedan hacer un espacio para esta otra forma de acercarse a la realidad. En cualquier caso, no sé cuál será el destino de todo esto ahora que el Estado quiere recortar la inversión y recuperar para sí el control de las becas, sin duda para disminuirlas. No sé si pueda el Estado, este Estado para el que lo público es lo gubernamental, resguardar de mejor manera estos avances.

Las lindes ha puesto en primer plano el sexismo y el racismo que atraviesan nuestro sistema educativo y que han hecho de la población gitana y de los hijos e hijas de la migración un problema y un instrumento para afianzar la percepción degradada de lo público. Ahí se ha hecho presente la realidad de niñas, chicas y quienes no se definen en el binario sexual, así como el modo en que son castigadas con pequeñas y grandes humillaciones cotidianas

constantemente respaldadas por los medios de comunicación. No basta pues con afirmarnos como iguales en un mundo desigual, sino que los docentes tenemos que tomar partido y esto pasa por tener una percepción muy fina, ya que los filtros y la imposición de normas no se dan solo en el aula mediante y a través del lenguaje sino también en los contactos de pasillo y en sutiles disposiciones que expulsan y condenan, como sucedió recientemente con Alan, el joven trans de 17 años que se quitó la vida en Barcelona a causa del acoso escolar. Todo esto implica un trabajo con la imagen y los imaginarios; podemos confiar en los criterios que poco a poco vamos transmitiendo a nuestros hijos en un diálogo paciente que en ocasiones aparta ciertas producciones, pero no parece obvio cómo el aula alcance para reflexionar conjuntamente sobre lo que vemos en los videojuegos, en la televisión, y en general, en las pantallas. La invitación a experimentar con la producción audiovisual colaborativa es sin duda un punto de entrada, pero, como se ha repetido en distintas sesiones, dicha experimentación ha de cuestionar la manera en la que ciertas representaciones trabajan para disminuir a algunas personas.

Estas desigualdades sutiles pero persistentes implican también una sensibilidad que a veces no sabemos si es obra social, acompañamiento, solidaridad... ¿hacer de maestra? Aquí se plantea todo este tema de la cercanía emocional y cómo vamos a aproximarnos sin señalar pero entendiendo que lo que atraviesa la otra persona es fuerte y nos inunda de formas difíciles de gestionar. En *Las lindes* se han ficcionado algunas situaciones para poder extraer aprendizajes junto a personas que, como siempre, han tenido experiencias sobre el terreno. Aproximarse en la diversidad desigual no es fácil y muchos grupos e individuos se quiebran por no saber gestionarlo. La sensibilidad se ha activado, las incógnitas permanecen ahí.

Público

Tengo que reconocer que pensar sobre lo público en *educación pública* desde Ecuador me ha movido un poco las coordenadas y me ha hecho pensar cómo esto evoca historias y significados distintos en diferentes lugares. En momentos de crecimiento, lo público permite pensar desde el Estado en la redistribución y en un horizonte amplio de acceso y sostenimiento en el sistema educativo («lo público es lo de todos», sostenemos con convicción),

pero es el conjunto del sistema (no solo a cuántos llega) lo que ha de ser pensado, especialmente en sus premisas: igualdad, autonomía, diversidad... o las que sea que enunciemos. Estas premisas definen también el horizonte que da respuesta a la pregunta, siempre pertinente, «¿educación para qué?», con la que iniciara la andadura de Las lindes.

El gobierno de la *Revolución Ciudadana* en Ecuador ha impulsado una enorme reforma de la educación superior, no tanto de la preuniversitaria. El cierre de los centros privados de garaje que proliferaron en la etapa neoliberal, la gratuidad en el acceso, la implantación de estándares de calidad para programas y docentes, la apertura de nuevas universidades, la importación de *sabios* extranjeros para la investigación y la implementación de becas para estudiar en el país y el exterior han sido algunas de sus loables iniciativas dirigidas a ampliar y generalizar la educación universitaria en un país donde hasta hace poco encontrar a alguien con título de posgrado era como buscar una aguja en un pajar.

No obstante, la aplicación de esta reforma exprés y el modelo sobre el que se asienta han estado plagados de ambivalencias que recuerdan otros procesos globales de estratificación como el que hemos vivido en España, pero esta vez desde el sur. Junto a lo anterior hemos visto como se implantaban *rankings* entre universidades A, con derecho a la investigación y sus respectivos fondos, y B, sobrecargadas por una enseñanza en cadena de montaje que vuelve a disociar docencia e investigación; exigencia súbita de títulos bajo riesgo de expulsión; implantación de méritos cortados por los estándares tecnocráticos y los recursos de las academias anglosajonas como medio para disciplinar vía evaluación la producción de conocimiento y la fuerza laboral universitaria; examen de acceso como filtro para elegir estudios que de manera indirecta relanza al sector privado, y por encima de todo, una enorme inversión en nuevas universidades tecnológicas especializadas en el marco del cambio de la matriz productiva que han restado fondos a las universidades públicas existentes, abandonadas por disfuncionales, y no han dado los resultados esperados. Esta reforma, guiada por las enseñanzas de la economía del conocimiento, utiliza la vara de medir ideada desde las élites capitalistas transnacionales, en esta ocasión, para desarrollar y disciplinar desde el sur. Más que un proceso de expansión y generalización de capital cultural a lo que asistimos es a una nueva jerarquización del conocimiento en la educación y a una homogeneización de sus modalidades.

En la medida en que lo público reside en manos del Estado, la autonomía universitaria, con un claro origen en movimientos

antiautoritarios a lo largo del siglo xx, particularmente en América Latina, se entiende como algo hostil a la iniciativa y recentramiento del Estado en su pugna con las tradicionales élites letradas.

La democracia participativa es sospechosa, así mismo, de retardar la anhelada modernización respondiendo a sectores inmovilistas que no han producido nada y se resisten a hacerlo. ¿Cómo podríamos, desde aquí, pensar un sentido más vivo de lo público en la educación?

En este escenario, en parte semejante y en parte diferente al español, muchas personas, también de sectores populares, experimentan lo público-estatal como una fuerza en exceso intervencionista, reguladora y altamente disciplinaria. Esto choca con la impronta subjetiva que dejó el neoliberalismo. De manera paradójica, y desde distintos lugares de lo social, se condena la intromisión del Estado en nombre de lo público frente a la iniciativa particular y privada, al tiempo que se celebra la exposición y el castigo simbólico de los ricos que sustenta la propaganda del gobierno.

¿Desde dónde entonces defender lo público en estos distintos contextos? Obviamente, cuando decimos público en Ecuador estamos evocando significados diferentes a cuando lo decimos en otros lugares, por ejemplo, España. Esta pregunta resulta relevante y sus potenciales respuestas ponen a prueba los márgenes de actuación y la propia formación de comunidades educativas que propugnen la igualdad desde abajo sabiéndose respaldadas desde arriba o desde en medio. Así, la mediación institucional, también en lo subjetivo, condiciona decisiones vitales asociadas a derechos que se juegan en buena medida allí donde emergen los problemas y se discuten las soluciones. Estas en ocasiones reproducen el orden de la manera más automática, pero a veces optan por otra cosa... El territorio, desde el que se significa lo público, se vislumbra aquí como un escenario complejo habitado por maestras, chicos, padres, psicólogos y una multitud de fuerzas que bajan a lo concreto el hacer lo público a través de sus decisiones. Esta acción y reflexión *sobre* y *desde* el terreno, muy presente en los debates de Las lindes, creo que plantea retadoras preguntas a lo público en tanto bien común a producir.

Y ya acabo. Como puede verse, estas palabras-de-verdades, a las que podrían sumarse otras muchas, están muy abiertas. Trazan algunas sendas que he querido subrayar en el recorrido de Las lindes. Además de ver a personas honestas y críticas que quieren obrar transformando en primera persona del plural, en Las lindes veo procesos y caminos exploratorios que al tiempo que han desplegado y puesto en diálogo posibilidades para muchas de

nosotras, han sido capaces de navegar los momentos de crisis con un espíritu interrogador cercano. Espero entonces que de un modo u otro y siempre a la altura de las asperezas y placeres cotidianos Las lindes prosiga en la búsqueda.

Quito, 1 de marzo de 2016

Las composteras de Gengis Kan: sobre el proyecto *Huerto en la terraza* en el CA2M, su sentido y sus perspectivas

Emilio Santiago Muíño
Instituto de Transición Rompe el Círculo

Se atribuye a Tristan Tzara, en el cénit de la iconoclastia dadaísta, el deseo de utilizar el museo del Louvre como establo para los caballos de Gengis Kan. Algo parecido ya ha sucedido en el CA2M aunque existan algunas distancias (pues como dijo Walter Benjamin, París fue la capital del mundo durante el siglo XIX, y para tales honores, y de cara al siglo XXI, Móstoles de momento es una candidata por la que solo apostamos algunos fanáticos cantonalistas y megalómanos). Ha sucedido no exactamente con caballos, pero sí con composteras, azadillas, macetas, purín de ortiga y semillas (de madreSelva, de lechuga punta de lanza o de tamarindo). Aquí se hace evidente otra distancia a salvar, pues el Instituto de Transición Rompe el Círculo conformamos una horda más sedentaria que nómada: más proclives, por tanto, al pequeño huerto neolítico que a las belicosas razias de los pastores de las estepas. Pero más allá de estas divergencias, el espíritu transgresor de la propuesta de Tzara se está cumpliendo, al menos parcialmente, y como lo hacen las mejores profecías, con «pies de paloma» (Nietzsche), o invirtiendo un refrán popular, con poco ruido y muchas nueces. El huerto en la terraza del CA2M es un signo entre miles (huertos en museos, colegios, plazas públicas o en otros lugares en principio poco propicios a la actividad agrícola) que habla de un cambio, sutil pero fundamental, en la dirección de nuestra civilización.¹ Su particularidad es que ha tomado, como espacio, conciencia activa tanto de su papel de precursor espontáneo como de promotor conspirativo de ciertas transformaciones en curso.

¿Por qué un huerto en un museo? ¿Qué está sucediendo en nuestras ciudades, en nuestros imaginarios, en nuestras viejas concepciones de lo que es el arte, para que un huerto tenga cabida en la azotea del CA2M? Indagar en la respuesta a estas preguntas

1 Dirección en un sentido no teleológico: una acumulación de coyunturas, que por el peso de sus inercias y su cristalización en dinámicas estructurales, van prefijando un horizonte de posibilidades en el que no todo es igualmente posible. La crítica necesaria a un teleologismo trascendente que hace entender la historia como un destino a cumplir se ha llevado por delante, y por desgracia, una idea imprescindible para entender la vida social: aquella que ya desde los fundamentos de la termodinámica nos habla de la irreversibilidad del proceso del mundo y del peso, enorme, de las herencias históricas.

nos lleva a entrelazar la evolución,² durante las últimas décadas y quizá durante los últimos siglos, de distintas ramas de nuestro árbol social. Concretamente la del universo del arte, la de los movimientos revolucionarios y las realidades energéticas y materiales que actúan como techo ecológico tácito para marcar las condiciones de posibilidad de la vida moderna. Demos un pequeño pero necesario rodeo con un relato interpretativo que sirva para situar ciertas cosas, que de primeras parecen nimias pero cargan consigo una herencia profunda. Por supuesto, lo que sigue no es el único relato posible que nos permita interpretar el camino recorrido. Y como todo ejercicio de esta índole, y aun respetando la verdad de los hechos, pecará de arbitrario y personal. Pero *el pasado también hay que adivinarlo*, y lo interesante de estos juegos de cartomancia es que movilicen lecturas plausibles en cuyo eco reverbere alguna promesa de futuro.

Desde su turbulenta declaración de independencia respecto a los códigos religiosos, hasta su frustrada inmólación suicida en pos de la confusión definitiva con la vida,³ la trayectoria histórica trazada por el universo del arte ha tenido uno de sus centros de gravedad en torno a un descubrimiento esencial: lo que nosotros, sujetos modernos, hemos aprendido a nombrar bajo el término arte, era y es, sobre todo, *un tipo de relaciones sociales*. No cualquier tipo de relaciones sociales, pues es evidente que, en lo que sea que nuestra lengua englobe bajo la dichosa palabra —arte—, las técnicas que producen emociones ligadas a la estética y también la creatividad tendrán siempre un papel. Esto es, serán relaciones vehiculadas, a mi humilde entender, por la percepción sensual de una construcción cultural que provoca emociones (estética)

2 Evolución es una palabra con mala prensa en algunos círculos, porque parece remitir a un plan del Universo, en mayúscula, como si este fuera un sujeto ontológico. Sin embargo en ámbitos como la antropología social se defiende su uso distinguiendo el evolucionismo de los planteamientos evolucionarios (Martínez Veiga: 62–63). Mientras que el evolucionismo entiende los cambios sociales como explicados en función de un «argumento cósmico», para el evolucionarismo los cambios sociales se explican como respuestas a requisitos particulares en situaciones específicas. Por ejemplo Sahlins (1960), en su artículo *Evolution Specific and General*, cuando planteaba su famosa distinción entre evolución general y evolución específica: la evolución general buscaba descubrir un gran movimiento, una dirección de conjunto, normalmente unilineal (evolucionismo), mientras que la evolución específica era, simplemente, descendencia con modificación en función de adaptaciones concretas (perspectiva evolucionaria) y facilitaba lecturas históricas multilineales.

3 Proceso en todo momento estimulado, condicionado, colonizado y prostituido por la mutación de nuestros sistemas sociales hacia sociedades de mercado pretendidamente autorregulado.

y también por el libre juego con los elementos dados para generar innovación y cambio (creatividad). Pero tanto la estética como la creatividad, organizadas bajo cualquiera de los paradigmas históricos que hemos conocido, el de la religión antes de la muerte de Dios o el del arte durante o después de la misma, servían y sirven esencialmente de médium para generar comunidades contextualmente reunidas con un objetivo no declarado: *iniciarse en los misterios del sentido de la vida y dar una respuesta adecuada a la pregunta por la singularidad y el valor de la existencia humana.*

Entre los muchos desperfectos que iba causando el paso de ese terremoto histórico que llamamos Modernidad, que hacía que «todo lo sólido se desvaneciera en el aire», uno de los más interesantes fue que algunos artistas intuyeron, y sin necesidad de tomar conciencia explícita de ello, que su creatividad potencial, que crecía al calor de la expansión del sistema tecnológico y económico moderno, estaba siendo culturalmente canalizada a un tipo de respuesta por el sentido de la vida profundamente insatisfactoria. Tanto en el plano personal como en el social: la afirmación masturbatoria y angustiosa de la subjetividad monádica e individualista nacida en el capitalismo, tiene en la sobredimensión de la expresión su canal y en la idea de obra-genio su culmen. De este modo el edificio del arte como paradigma estético, nunca del todo bien construido, y con grietas muy visibles ya desde el romanticismo, comenzó a desmoronarse a finales del siglo XIX, cuando simbolistas, decadentistas y primitivistas hacían de su actitud vital de rechazo al orden social y cultural establecido lo fundamental de su propuesta. Esto es, la incidencia provocativa sobre el conjunto de relaciones sociales que gravitaban alrededor de la obra se convirtió en algo tan importante, o más, que la propia obra como materialización de una técnica plástica, musical o literaria (evidentemente, y como es sabido, contribuyó a ello el desarrollo de la reproductibilidad técnica que volvió anacrónica la maestría en la representación de la realidad, que había sido socialmente exigida al artista preindustrial).

Directamente, algunos de los diferentes *ismos* de la alborada del siglo XX vinieron al mundo con la intención de acelerar la liquidación por derribo del arte. El dadaísmo, para hacer tabula rasa y bailar sobre las ruinas. El surrealismo, tras la borrachera nihilista de Dadá, con una propuesta hermosa y desmesurada: nada menos que reconvertir el arte en una religión laica, con un nuevo mito salvífico, que buscaba su inspiración en las zonas de sombra que crecían en los márgenes de una ilustración cada vez más reducida

al imperio siniestro de la razón instrumental. El sagrado corazón de este nuevo mito sería la participación de todas y todos en lo maravilloso a través de la poesía, experiencia radicalmente democrática que abriría las puertas del comunismo del genio. Los surrealistas entendieron que este era un programa que desbordaba el ámbito de acción artístico y algunas facciones del surrealismo no dudaron, a partir de 1925, de la necesidad de simbiotizarse con los movimientos revolucionarios que en su tiempo enarbolaban la bandera de una nueva sociedad.

Pero el asalto revolucionario a los cielos, cuyo disparo de salida podríamos fechar en la Comuna de París y su muerte en Barcelona en 1937, fracasó políticamente. Y allí donde la bandera roja ondeaba lo hacía para loar y justificar los crímenes del estalinismo. El fracaso histórico del movimiento obrero, y su subsunción en las dinámicas de acumulación de capital del Este y del Oeste, fue una de las líneas maestras de ese proceso de reajuste civilizatorio que Polanyi llamó la «Gran Transformación». Mutación turbulenta y traumática que condujo, en dos décadas y con la mediación de la guerra, al nacimiento de las sociedades de consumo fordistas. Durante este tiempo, el universo social del arte vivió un centrifugado rico y complejo, en el cual los grupúsculos más extremistas que clamaban por superar el arte en un sentido hegeliano quedaron relegados a cierta marginalidad. De distintos modos, el paradigma obra-artista que dadaístas y surrealistas habían puesto en cuestión, fue rehabilitado. Sin embargo, en los años sesenta, y al impulso de una nueva oleada de contestación radical, el hacha de la guerra social fue redescubierta y desenterrada. Y algunas personas, que venían del mundo del arte, llegaron a la conclusión de que la única manera de estar a la altura del lugar «al que le había conducido la poesía moderna»⁴ era convertirse en un problema para los servicios de contrainsurgencia de los Estados occidentales.

En esta línea, cabe destacar el trabajo de autoinmolación artística de la Internacional Situacionista, que cometió su particular «asesinato del padre» llevando este coqueteo surrealista con la política radical mucho más lejos: el comunismo del genio implicaba, necesariamente, el comunismo de los consejos obreros. Y muy pronto la deriva, el *détournement* y el urbanismo unitario fueron abandonados por la teorización y el impulso agitador de la revolución poscapitalista en las sociedades de consumo de la

4 Debord, Guy, *Panegírico*, Madrid, Acuarela A. & A. Machado, (1993) 2009, p. 63.

segunda posguerra mundial. Mayo del 68 y el ciclo de luchas que vino después sirvieron de acontecimientos históricos claves, que confirmaron lo acertado del diagnóstico situacionista y lo errado de sus propuestas de intervención. Y es que aunque el fracaso antropológico de la abundancia mercantil era una falla suficientemente grave como para provocar la mayor huelga salvaje de la historia de los países industrializados, la experiencia ha dejado claro que era una fuerza insuficiente como para volcar, por sí sola, todo un orden social. El capitalismo ha sabido integrar el Gran Rechazo (Marcuse) con trankimazín, videojuegos, turismo de masas y un mercado plétórico de identidades para sujetos que hemos hecho del narcisismo nuestro vínculo esencial con lo real. Tras la derrota de Mayo del 68, un maremoto de cinismo. Maremoto amparado en una filosofía oficial que, bajo el rótulo de la posmodernidad, reactualizaba la vieja sofística relativista. Y cuyo impulso bebió y bebe de ese desplazamiento en las placas tectónicas de nuestra sociedad que está siendo el neoliberalismo: una ofensiva sin cuartel de un mundo del capital ahogado sobre un mundo del trabajo domesticado.

En los años setenta perdimos muchísimo más de lo que somos conscientes, en el terreno de la poesía, en el de la política radical y en general en la disputa por el futuro de nuestra civilización. Y es que en esa década, por primera vez en la historia, se alinearon cuatro posibilidades que nunca van a volver a repetirse: (i) un desarrollo técnico que facilitaba condiciones para una transición socialista que pudiera garantizar altos niveles de automatización productiva con una planificación económica compleja, y sin caer en el laberinto monstruoso, autoritario y burocrático que había experimentado el socialismo real —esencialmente la revolución microelectrónica—; (ii) una conciencia clara de los límites biofísicos del planeta y sus plazos (con la publicación del libro *Informe al Club de Roma sobre Los límites del crecimiento*⁵); (iii) un impacto ecológico que todavía no había superado la capacidad de sustentación del planeta; (iv) un movimiento global de contestación a los valores civilizatorios imperantes capaz de poner contra las cuerdas el *statu quo*.

Posiblemente las puertas del Reino de la Libertad, como lo llamaba Marx, se cerraron definitivamente en la década de los ochenta. Tres décadas perdidas que nos sitúan en una paradoja desgarradora. Si bien la tecnología informática actual basta por

5 Meadows, Donella; Meadows, Dennis y Randers, Jørgen, *The Limits of the Growth*, Nueva York, Universe Books, 1972.

sí sola para justificar una revisión completa de los viejos debates sobre el cálculo económico socialista, e incluso para plantear un orden social que pueda afrontar una reducción drástica del tiempo de trabajo, la naturaleza y la humanidad han sido esquilmas. En otras palabras, los frutos de la economía política se están pudriendo. Hoy movimientos revolucionarios y movimientos artísticos o poéticos con intenciones de ir más allá del arte no hacen mucho más que sobrevivir replegados, emboscados, lamiéndose las heridas de aquella derrota sin paliativos, teniendo que dar rodeos y negociar con la realidad las condiciones de una existencia humillante, que pasa siempre por demostrar rentabilidad económica o perecer. Como si sus actos revelasen un conocimiento de su tragedia histórica mucho más profundo que sus discursos ideológicos.

No debemos, sin embargo, rasgarnos demasiado las vestiduras con lo que pudo ser y no fue. Como sociedad, participábamos y todavía participamos de una serie de engaños de los que era y es difícil sustraerse. Debajo de la trayectoria de los movimientos revolucionarios, y curiosamente también de los movimientos de superación del arte, latía un mismo sustrato muy caro a la Modernidad: una *concepción alquímica de la realidad*, que apostaba a que esta podía transmutarse, convertir cualquier cosa en oro simbólico, si se ejercían las acciones adecuadas. Este *paradigma alquímico*, de libre autoconstrucción, que contrasta con el *paradigma astrológico* del mundo premoderno (donde el orden viene determinado por instancias superiores, como las estrellas y los dioses, y está rígidamente determinado), bebe necesariamente de un tipo de ontología: la creencia en que el mundo es uno y tiene un centro, cuya manipulación permite su transformación súbita. Pero esto no es solo una doctrina y un mapa del mundo, es también una experiencia materialmente amparada. Al menos desde mediados del siglo XVIII nuestras sociedades han vivido una situación históricamente excepcional: premiados con la lotería de los combustibles fósiles, año tras año hemos podido ampliar, de una manera inimaginable por nuestros antecesores, nuestra capacidad de transformación del mundo. El carbón y especialmente el petróleo han alimentado las ilusiones de una prepotencia antropocéntrica unilateral que empapa todas nuestras cosmovisiones. Si cada vez era más fácil intervenir materialmente sobre la realidad, hasta el punto de que llegamos a confundir esta con nuestra capacidad de producir, como si el universo fuera un subsistema de la humanidad y no la humanidad un subsistema del universo, entonces proyectos como la conversión de la vida en un juego creativo con elementos estéticos

(superación del arte, una meta que no ha tenido el monopolio de las motivaciones artísticas del siglo xx, pero que sin duda han marcado mucho su devenir) o la supresión de la escasez (comunismo) eran puertos alcanzables. Y además se podía llegar a ellos de modo rápido, inmediato, con un acontecimiento súbito y tumultuoso: la revolución, traducción política de la transmutación alquímica.

No es casualidad que el principio del retroceso de las aspiraciones emancipatorias más radicales coincidiera con la primera crisis energética de la sociedad industrial en 1973. Las dos crisis del petróleo de los años setenta fueron crisis de origen político, en las que todavía no estaba en juego una escasez real, como lo está en el presente (y ya desde el año 2005 al menos, lo que es fundamental para entender la llegada sorpresa de una crisis de la que no se sabe salir).⁶ Pero sirvieron de anticipo que nos permitió enfrentarnos a las bases materiales que sustentan todas nuestras expectativas y sueños de cambio y su sorprendente fragilidad. Hoy todavía estamos digiriendo el hecho de que no solo las máquinas no serán nuestros esclavos, para que podamos dedicarnos a ser «hombres y mujeres totales» que pesquen peces por la mañana y pinten cuadros por la tarde.⁷ También empezamos a entender que haber pensado que eso sería posible, y haberlo perseguido, traerá consigo un correctivo y un ajuste muy doloroso.

- 6 En el año 2010, la Asociación Internacional de la Energía aceptó, en su informe anual, que la producción de petróleo crudo convencional había llegado a un techo histórico en el año 2005 (tal y como habían adelantado las corrientes más pesimistas de la geología moderna, alentadas por la metodología de cálculo de flujos de producción de King Hubbert). Desde entonces, el petróleo extra que está consumiendo el mundo se extrae de los llamados petróleos no convencionales —aguas profundas, *fracking*, arenas bituminosas—, petróleos que además de tener un altísimo impacto ecológico presentan una «rentabilidad energética» (TRE) mucho menor. Este fenómeno de baja rentabilidad energética, que no es bien traducido por el lenguaje de la rentabilidad económica convencional, augura un futuro de contracción permanente a nuestros expansivos sistemas sociales, del que hoy conocemos solo el preludeo. De hecho, el crac financiero de 2008, y la recesión permanente en la que la economía global se ha empantanado o sin saber salir, es inexplicable sin atender también a este problema —geológico y no económico— de suministros de petróleos de alta calidad (que se termina de calibrar al comprender la imposibilidad de sustituir muchas de las funciones del petróleo y el horizonte propio de agotamiento cercano de otras energías). Aunque coyunturalmente los precios del petróleo puedan presentar bajadas (como ha ocurrido en 2015), esto no se explica por su abundancia sino porque su escasez está generando una espiral de destrucción de demanda (mediada por guerras y conflictos geopolíticos, y también un doloroso —y por suerte disputado— proceso de ajuste por la vía de la exclusión social).
- 7 La imagen desiderativa, que es de Marx y Engels en la Ideología Alemana, se corresponde bien con el planteamiento de la solución computacional al problema del cálculo económico en el socialismo, que si bien evidentemente nunca pudo ser explícitamente formulada por él, se intuye en una formulación genialmente visionaria en los famosos fragmentos de la máquina de los Grundrisse.

(22) Con todo, y aun profundamente desorientados, el viejo topo de la rebeldía no deja de escarbar. El rechazo humano a la degradación de sus mejores potencialidades, la lucha por *el derecho a admirar la realidad* (que incluye todos los demás derechos) es como un fénix o como Sísifo: resurge de sus cenizas, bajo formas renovadas, para volver a subir la piedra a la montaña y «fracasar mejor», como nos anima Jorge Riechmann siguiendo a Beckett.⁸ Por ello, desde el universo de la superación del arte las cosas ya no son ni pueden ser como antes, y a pesar de la derrota algo se mueve y se busca contraatacar. Lo mismo pasa con los viejos movimientos revolucionarios.



El huerto en la terraza del CA2M es una pequeña confluencia, una sinapsis microscópica, del nuevo tipo de alianzas emergentes que pueden darse entre estos dos universos tras el ajuste de su dirección en el curso de la Gran Historia. Al igual que ha pasado a lo largo del siglo xx, se está buscando dar respuesta satisfactoria a la pregunta por el sentido de la vida y generar las condiciones sociales que posibiliten esta respuesta. Los planes son viejos. Las estrategias, sin embargo, nuevas.

¿Cómo nació el proyecto? A propuesta de un grupo pionero de personas vinculadas al Departamento de Educación del Centro, que entendían que un museo ya no puede ser un templo elitista donde el arte ejerciera de sustituto de la religión en un mundo posmuerte de Dios, sino una excusa para facilitar el encuentro entre personas y su autoeducación en una sociedad desquiciada que cada vez más prohíbe el encuentro. Este colectivo, firmemente comprometido a trabajar con el tejido social mostoleño, se encontró con un grupo de activistas (nosotros, el Instituto de Transición Rompe el Círculo) que, tras muchos años de militancia, habíamos

8 Riechmann, Jorge, *Fracasar mejor*, Zaragoza, Olifante, 2013.

llegado a la conclusión de que el cambio de civilización que necesitamos pasa más por recuperar la soberanía material más básica, como por ejemplo cultivar un huerto, que por desencadenar el conflicto total definitivo. Instituto de Transición porque entendemos —y participamos en un movimiento global que apuesta por ello— que evitar el colapso socioecológico de nuestras sociedades implica un proceso de cambio —transición— que ya no puede ser pensado en los términos revolucionarios clásicos. Hay que poner mucho énfasis en los aspectos pedagógicos, y constructivos, y apuntar hacia un cambio cultural que nos permita descubrir, colectivamente, los dones de la lujosa pobreza. Esto es, de una vida mejor con menor consumo energético y material. Todo esto sin rechazar el conflicto cuando este llegue, pero no provocándolo, sino actuando, como afirma Juan del Río, «por debajo de radar».⁹

¿Qué se hace en el huerto en la Terraza del CA2M? A simple vista, una actividad semanal, articulada en tres ejes, —sesiones permacultura urbana, talleres de recuperación de saberes tradicionales y dinámicas de educación popular para la transición—, y que se complementa con el cuidado diario del huerto, tarea que compromete a la pequeña comunidad que se ha articulado alrededor. A pesar de las dificultades del horario, pues las sesiones son los viernes por la mañana, después de tres años casi una treintena de personas participan con cierta asiduidad en la actividad, con un público flotante más amplio.

Pero no es descabellado pensar que, en el fondo, la actividad del huerto en la terraza del CA2M supone algo más. Por un lado tenemos un embrión de una escuela de permacultura urbana, que está sirviendo de laboratorio para preparar a Móstoles ante el reto, ineludible, de volverse a alimentar ella misma por sus propios medios (y cuyo fruto más visible es un huerto con un alto grado de autogestión colectiva en su cuidado). También se está dando un proceso de rescate y documentación de saberes imprescindibles, para un mundo con menos energía, que se están perdiendo con la muerte de nuestros mayores. Este rescate es además el vector fundamental que permite a muchos asistentes incorporarse al proceso con un rol de educadores.

Y a la vez, con las dinámicas de educación popular para la transición, estamos abriendo una brecha en el sentido común normalizado de la manera más sana posible: enfrentadas a algunos de los problemas de nuestro tiempo, y puestas a debatir libremente

9 Del Río, Juan, *Guía del movimiento en transición*, Madrid, Catarata, 2015, p. 109.

en un contexto que facilita la escucha y el aprendizaje mutuo, personas que pueden votar conservador coquetean con discursos radicalmente anticapitalistas sin por ello caer en la reproducción de una narrativa ideológicamente prefabricada. Cada sesión, en este sentido, es una sorpresa. En general, la metodología de estas dinámicas parte de un choque cognitivo, propuesto por el dinamizador de la sesión y cercano a los códigos culturales de los participantes, que revuelve prenociones ideológicas de alto arraigo (por ejemplo, la creación del Instituto Coca Cola de la Felicidad, el contraste entre los imaginarios de futuro que proyectó el cine para el siglo XXI y la realidad de este, o la experiencia ambivalente de la medicina moderna). Desde ese choque, se abre la discusión en base a las experiencias cotidianas de los allí reunidos, en las que el dinamizador evita la dispersión y el desorden propios de la «charla de bar» y va concentrando la argumentación en función de los horizontes no prefijados que abre el diálogo. Y aunque cada sesión tiene un guion que busca hacer emerger algunos puntos de reflexión colectiva, este guion está para romperse en la frondosidad dialógica. Y este es su objetivo, porque la educación popular traicionaría sus fundamentos si no sirviera para tentar el balbuceo de lo nuevo y educar también al educador. Gracias a estas sesiones, nosotros estamos aprendiendo mucho sobre lo que puede ser un nuevo imaginario de sociedad en transición que no sea fruto de un ejercicio intelectualista de ingeniería social. Aun a una escala minúscula, estos debates nos sirven para aproximarnos a un nuevo punto de encuentro, desde el que lanzarnos a la aventura de reconstruir, sobre bases cooperativas, nuestros patrones de sociabilidad. Punto de encuentro que necesariamente ya no puede encajar en los moldes de ningún arquetipo conocido, de los que se han forjado en la fragua del siglo XX. El fracaso anunciado de los viejos esquemas ideológicos estará provocado por haber nacido en un mundo pensado para crecimiento perpetuo, que ya no es el mundo que nos tocará a nosotros vivir en el siglo XXI. Poner en hora el reloj de nuestras cosmovisiones, esa es la tarea, esa es la incógnita y estas sesiones de autoeducación comunitaria nos permiten rasguñar algunos indicios.

Es hermoso, y un signo esperanzador, que con algo como el huerto en la Terraza del CA2M se estén superando retículas mentales de organización de la realidad profundamente cómplices con el modo de organizar esta sociedad en vías de colapso. Y es que este es un espacio donde los dos polos que ordenan simbólicamente nuestra realidad (civilización-barbarie), representados por la más alta cultura —el museo— y la más baja cultura —la agricultura—,

se han fundido en un extraño híbrido. Durante toda la Modernidad, la función social del museo, más allá del deleite estético subjetivo, ha sido siempre servir de santuario para ciertos ritos que otorgan al ciudadano de la urbe su recompensa y su sentimiento de posición en una jerarquía social. «Cultura, eso que los diferencia de los cabreros», decía Nietzsche. Por el contrario, el campesino siempre ha sido encasillado en una imagen degradante, ligada a la pobreza y el atraso, bajo la figura del paleta de pueblo. Hoy, gracias a este huerto en una terraza, los paletos de pueblo de un lugar como Móstoles, que fueron forzados al exilio interior por el éxodo rural y al exilio cultural por la sociedad de la información, entran en un museo a enseñar a jóvenes licenciados mostoleños saberes mucho más imprescindibles para el mundo que viene que el inglés o la gestión empresarial. Se reivindican de esta forma la valía y la importancia de las ecosofías que solo los paletos de pueblo pueden portar consigo. A la vez, un lugar físico y social que genera tanto rechazo popular como un museo de arte contemporáneo está siendo apropiado por la gente y haciéndolo suyo. Y en medio de todo ello un grupo de activistas está aprendiendo a tocar las teclas para hacer del vivir con menos un horizonte políticamente deseable.

En definitiva, el huerto en la Terraza es un espacio experimental donde las viejas divisorias sociales se están fundiendo, dentro del crisol de una idea de transición hacia una sociedad que, para ser sostenible, necesita mucho más de un nuevo tipo de sociabilidad, y un nuevo tipo de saberes y valores, que de paneles solares, reciclaje o eficiencia energética (de lo que también necesita mucho, pero en un segundo orden).

Todo lo dicho debe ser puntualizado con una pequeña autocrítica. Somos conscientes de que nuestra experiencia puede estar bordeando un proceso clásico de recuperación, donde una iniciativa autónoma y potencialmente transformadora es fagocitada por un dispositivo en cuya esencia está desactivar el cambio y banalizarlo. Ese es un riesgo real, aunque plantearía a estas objeciones, que son las nuestras, una réplica en la siguiente línea: frente a la vieja cultura de la militancia del gueto, obsesionada con la búsqueda del enemigo interno, y entregada a un proceso de decantación obsesivo tan integrista como estéril, la experiencia en el CA2M, que fue una apuesta difícil que nos obligó a romper prejuicios, nos ha enseñado que para el trabajo transformador las personas importan mucho más que las instituciones. En este sentido, el Departamento de Educación del Centro es un colectivo

compuesto por personas que saben jugar con maestría para forzar la frontera de las instituciones y darles esa dimensión que nunca debieron perder: la de ser marcos organizados para el bien común.

Es indudable que las instituciones poseen lógicas propias y perversas, y no es de extrañar que mucha gente que combina en un mismo carácter la integridad y la impaciencia, hayan desistido de ellas, en una enmienda a la totalidad de lo que huele a presupuestos públicos. Pero las instituciones también son habitadas por personas que les otorgan su textura humana concreta y abren los puntos de fuga por los que puede avanzar lo imprevisible. Como afirmaba De Certeau, ante la dictadura de las estructuras los sujetos saben sobreponer tácticas que facilitan, al menos parcialmente, usos alternativos. *El enemigo está dentro de nosotros, pero nosotros estamos dentro de él*. Esta es una fórmula que nunca me canso de usar ante cierto temor a la contaminación que es preponderante, sobre todo, en algunos movimientos sociales. Aquí hay también un diferendo ontológico que tiene que ver con la Modernidad y sus inercias epistémicas: pensar la realidad como algo sumamente compacto, que no admite desconexiones, y en la que por tanto todo está conectado con todo —el paradigma alquímico que antes he bosquejado—.

Recapitulando, el huerto en la Terraza del CA2M es un pequeño laboratorio donde dos mundos aparentemente diferentes, el del arte y el del activismo, están experimentando fórmulas para convivir y proseguir con el empeño de la transformación social emancipatoria en un contexto radicalmente diferente, como es el nuestro: un contexto de precolapso socioecológico. Y lo hacen ensayando nuevas técnicas que ya no son las técnicas clásicas de la Modernidad, siempre tributarias de una prepotencia alimentada de petróleo que tras el *peakoil* ya no nos podemos permitir. La humildad es una condición primera para intervenir en un mundo que, con el declive energético, estamos comprendiendo que *ya no puede tener centro*.

«Somos bárbaros, porque un tipo de civilización nos da asco», escupían los surrealistas en los años treinta. Los tiempos no han cambiado. Solo que los papeles se han invertido: cuando toda una civilización ha hecho de la barbarie un estandarte en el que intentar apuntalar su descomposición y posponer su colapso mediante la guerra, la exacerbación de la lógica sacrificial y el pillaje, y los recientes atentados de París no suponen más que otra vuelta de tuerca de una maquinaria infernal que lleva décadas en marcha

y solo nos asusta cuando nos toca cerca, los bárbaros interiores de los suburbios respondemos con el *gesto fundacional de toda civilización: plantar un huerto*. Actividad, que como supo ver Lewis Mumford, fue la que inicialmente introdujo en la mente humana la idea de paraíso como lugar donde el principio de simbiosis primaba, por fin, sobre el principio de depredación. Al fin y al cabo paraíso es la palabra persa para un jardín vallado. Y no es difícil encontrar en el cuidado de un jardín un medio de estar en el mundo profundamente poético, donde creatividad y belleza se conjugan para la *construcción de un tipo de situaciones* que no son tan espectaculares y ruidosas como querían los situacionistas, pero sin duda son mucho más compatibles con una vida en plenitud, al alcance de todos, en un planeta finito.

(CUIDADO POR LOS PUNTOS SUSPENSIVOS, NO LEVANTE LA VISTA) Y LA LECTURA DE ESTE EJERCICIO PRETENDE HACERLE CONSCIENTE DEL PESO DE SU CABEZA SOSTENIDO POR ESE CUELLO TORCIDO HACIA ABAJO. AHORA MISMO SIMULTANEAMENTE AHORA TAMBIÉN NOS FIJAMOS EN LA ATENCIÓN. ESTE ES EL OTRO COMPONENTE QUE SE REQUIERE PARA LA LECTURA. SU ATENCIÓN ES LA DIRECTORA DE SU EXPERIENCIA. LA CONDUCTORA. LA GUÍA. PODRÍAMOS DECIR QUE CADA UNO ES EL DUEÑO DE SU ATENCIÓN, PERO SERÍA UNA PRESUNCIÓN. UN SUPUESTO. NO SIEMPRE ES ASÍ. LA VIDA ES UN EJERCICIO DE ATENCIÓN. NOS ENTRENAMOS PARA VIVIR MIENTRAS VIVIMOS. LUEGO, AL FINAL, SE ACABA TODO. OBIVIAMENTE. ASÍ QUE ESTE EJERCICIO ES COMO EL DE LOS MONOS. ESE EN EL QUE LE DICEN: DURANTE LOS PRÓXIMOS CINCO MINUTOS PUEDE PENSAR EN CUALQUIER COSA, PERO POR FAVOR, NO PIENSE EN MONOS... ESA NEGACIÓN FOCALIZA SU ATENCIÓN. EN ESE CASO, MUY PROBABLEMENTE USTED VA A PENSAR EN MONOS EN ALGÚN MOMENTO DE ESOS CINCO MINUTOS. LOS MONOS VAN A OCUPAR SU ATENCIÓN. SE VAN A COLGAR EN ALGÚN ARBOLITO DE SU ATENCIÓN. O LE VAN A INVADIR POR COMPLETO. EN ESTE CASO, LOS MONOS SON SOLO UN EJEMPLO QUE PODEMOS SUSTITUIR POR CUALQUIER TIPO DE ENTRETENIMIENTO QUE ACOMPAÑA NUESTRA VIDA ESCLAVA. LA VIDA ESCLAVA ES AQUELLA QUE NO ES CONSCIENTE DE QUE NUESTRA ATENCIÓN ESTÁ MANEJADA POR LOS INTERESES DE QUIEN MANEJA EL PODER Y QUE NUESTRA CABEZA SUELE ESTAR INCLINADA. LA VIDA, EN NUESTRO CONTEXTO SOCIAL, HA DERIVADO EN UN EJERCICIO DE ENTRETENIMIENTO. NO TENEMOS EL CUELLO TORCIDO POR EL INTERÉS DE LO QUE APARECE EN LA PANTALLA, TENEMOS EL CUELLO TORCIDO POR EL PESO DE LOS GRILLETES QUE NOS VAN CRECIENDO EN LA NUCA. FIN DEL EJERCICIO. MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN. CON UNA PROFUNDA INSPIRACIÓN, NORMALMENTE, YA PODRÍA LEVANTAR LA VISTA.

EN ESTE EJERCICIO VOY A PROPONERLE UNA IDEA CUANDO LEVANTE LA VISTA, AL FINAL DE LA LECTURA DE ESTE TEXTO PODRÁ COMENZAR LA PRÁCTICA DEL ASUNTO QUE LE VOY A PLANTEAR. PARA QUE LA EXPERIENCIA SEA EFECTIVA, TENDRÁ QUE HABER LEÍDO TODA ESTA PÁGINA HASTA EL ÚLTIMO PUNTO. LA LECTURA DESGRANARÁ LAS PAUTAS DE TAL FORMA QUE SÓLO AL TERMINARLA SE TENDRÁ CONOCIMIENTO SUFICIENTE DE CÓMO OPERAR EN LA REALIDAD EN RELACIÓN CON LA IDEA PROPUESTA. ASÍ QUE, POR FAVOR, NO LEVANTE LA VISTA HASTA EL FINAL. FÍJESE USTED EN QUE, EN GENERAL, LA LECTURA ESTÁ ACOMPASADA A DOS ELEMENTOS PRINCIPALES: SU RESPIRACIÓN Y SU ATENCIÓN. EN REALIDAD LA RESPIRACIÓN ACOMPAÑA A CUALQUIER COSA QUE HAGAMOS PORQUE SI NO, NOS MORIMOS. PERO SI LEVANTARA LA VISTA ANTES DE TIEMPO, SI UN PUNTO Y APARTE LE IMPLICARÁ UNA PROFUNDA INSPIRACIÓN QUE LE SEPARARA DE LA SECUENCIA, O LE PRODUCIERA UN VACÍO Y SU PERDERÍA. NO LO HAGA, POR FAVOR. ES SOLO UN MOMENTO. SOLO UN MOMENTO PARA SEGUIR ESTE DISCURSO. EN REALIDAD, CUALQUIER BUEN EJERCICIO ES UN EJERCICIO DE CONCIENCIA, EN LA DIRECCIÓN, SI FUERA POSIBLE, DE QUE ESA TOMA DE CONCIENCIA PRODUZCA CAMBIOS, MEJORAS, EN LA REALIDAD PERSONAL, GRUPAL, COMUNITARIA. ESA ES NUESTRA INTENCIÓN. AUNQUE, AHORA MISMO, NO PODEMOS PARARNOS A VALORAR QUÉ TIPO DE CAMBIO QUIERE CADA CUAL... NO HAY QUE LEVANTAR LA VISTA. ESTA ES UNA POSTURA MUY HABITUAL. COMO CUANDO VIAJA EN EL METRO. TODOS CON ESA TORSIÓN DE NUCA EN LA QUE ESTAMOS TAN BIEN ENTRENADOS. ESA INCLINACIÓN LIGERA DE CABEZA A LA QUE ESTAMOS TAN BIEN ACOSTUMBRADOS. ESA INCLINACIÓN DE CABEZA QUE TENEMOS EN ESTE INSTANTE, ES LA QUE ASUMEN LOS VASALLOS AL SALUDAR A UN SUPERIOR. VAGONES REPLETOS DE PERSONAS APARENTEMENTE AVASALLADAS. CADA CUAL POR SUS MOTIVOS..

Pedagogías de la imagen:
memoria y discurso

Virginia Villaplana

La *Kriegsfibel* se hojea como un libro de imágenes históricas, pero también se lee como un libro de poemas líricos, algunos muy sencillos de comprender, otros más enigmáticos.

Para Brecht, sin duda alguna, la poesía es parte de una pedagogía: primero, porque su material no es para nada reducible al Yo egoísta de lo romántico, sino que debe tomar su fuente del Nosotros histórico y político; luego, porque su misma *expresión* no tenía sentido más que abriéndose al mundo social, realizándose en un proceso de *transmisión*.

—Georges Didi-Huberman, «La posición del niño: exponerse a las imágenes», en *Cuando las imágenes toman posición*, p. 229.

El tiempo presente está redefiniendo la relación entre artes visuales, educación y la lógica de la producción cultural que se mueve en un lugar indistinto en que se remezclan los contenidos digitales: obras de arte digital, videojuegos, el uso del *database* como archivos sonoros y visuales históricos e información. Al mismo tiempo, regreso desde aquí a las ideas y los aprendizajes que recopilé en un texto anterior titulado *Turn it up (the toolbox)!*¹ con la intención de incidir en el valor cultural y simbólico que los saberes situados del arte y la educación aportan como lugar de aprendizaje social. La pregunta que planteo para el debate es: ¿cómo crear nuevas condiciones que posibiliten subvertir los procesos de de-codificación que en la era global se caracterizan por dos movimientos: el de homogenización y el de diferenciación de los relatos culturales? Y abrir un espacio de diálogo para una pedagogía crítica transformadora, como apuntara Elizabeth Ellsworth en su ensayo visionario de 1989 «Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy», donde avanzaba una idea central y valiosa: ¿por qué esto no hace sentir una suerte de *agenciamiento?*,²

1 Villaplana, Virginia, «Turn it up (the toolbox)! Los saberes situados del arte: pedagogía crítica, prácticas colaborativas, investigación participativa, producción y diseminación del conocimiento inmaterial», en De los Ángeles, Álvaro (ed.), *El arte en cuestión*, Diputación de Valencia, 2010.

2 La palabra agenciamiento derivada del verbo latino ago, agis, agere significa «hacer». El concepto de agenciamiento desafía la hegemonía de lo normativo, homogéneo y fijo para hacer funcionar distintos nodos/agentes heterogéneos que se relacionen entre sí y hacia afuera. De este modo la potencia del agenciamiento se traduce en una práctica transformadora para desarrollar otras formas no hegemónicas de enunciación del yo en y desde lo colectivo. En la esfera del arte, la educación y la cultura visual, el agenciamiento respondería a una práctica política y social que irrumpe en las formas dominantes de autoría y autoridad mediante la concepción y la producción de la imagen (y sus sistemas de representación) como proceso de enunciación y re-significación colectivas con el objetivo de generar una experiencia transformadora como lugar común del aprendizaje.

lanzando una crítica implacable a partir de posiciones feministas radicales contra los mitos represivos de la pedagogía crítica. En aquel texto, recuperaba la noción de agenciamiento de saberes y conocimiento en términos de democracia y ciudadanía activa. En este sentido, podemos plantearnos una primera línea de diálogo, la responsabilidad de repensar una política cultural educativa que oriente las prácticas de la investigación artística hacia la experimentación de los contenidos transversales (salud, género, diversidad afectiva, sexualidad o ciudadanía) que las artes visuales pueden a su vez diseminar en distintos procesos educativos de aprendizaje social. A su vez, podemos situar una segunda línea de diálogo en la responsabilidad de repensar una política cultural educativa que analice la transformación de la actividad educativa y los procesos de aprendizaje en el contexto de la comunicación digital al utilizar las tecnologías de interacción, el acceso a los sistemas de producción, archivo y distribución del conocimiento.

En este texto irán apareciendo una serie de genealogías que comprenden la memoria, el acceso a los saberes, la autoridad y el poder como control frente a la expansión de la subjetividad, con el fin de ofrecer una aproximación a una amplia comprensión de las pedagogías de la imagen así como de las imágenes como pedagogía.

La Pedagogía de las afecciones

Somos quienes proponen: somos el molde; a Ustedes cabe el soplo en el interior de ese molde: el sentido de nuestra existencia. Somos quienes proponen: nuestra proposición es el diálogo. Solos, no existimos. Estamos a vuestra disposición. Somos quienes proponen: enterramos la obra de arte como tal y solicitamos de Ustedes que el pensamiento viva por la acción. Somos quienes proponen: no les proponemos ni el pasado ni el futuro, sino *el ahora*.
—Lygia Clark, 1968

Esther Ferrer, al igual que Lygia Clark, llevó a cabo experiencias con el arte, la experimentación y la pedagogía afectiva. Ambas, para quien escribe esta narración, han desarrollado su práctica como parte de una pedagogía inmersa en la afección. Entendiendo la afección como la impresión que hace algo en otra cosa, causando en ella alteración o mudanza.

A finales de la dictadura en España entre 1961 y 1968 Esther Ferrer creó el Taller de libre expresión musical en Donosti y la Escuela experimental en Elorrio (Vizcaya) que el poder franquista boicoteó al poco tiempo. Esther Ferrer junto con el pintor José Antonio Sistiaga pusieron en marcha el Taller de libre expresión musical a partir de la pedagogía de Célestin Freinet. Un proceso de aprendizaje que se basa en la observación, la experimentación y la acción y no en la razón como la pedagogía tradicional. En su acción *El arte de la performance. Teoría y práctica* Esther dice: «Esto es un arte que no se enseña, sino que se practica». Su voz sobre la experiencia del Taller de libre expresión infantil en Donosti dice:

El taller era un lugar donde los niños venían a pintar con toda libertad. Nuestro papel era conseguir que realizaran lo que de verdad querían hacer. Se trataba menos de que aprendieran a pintar, que también aprendían, que de que experimentaran y decidieran libremente el tema que iban a tratar, las mezclas de color, la situación del motivo sobre el papel, etc. y estimularles para que llegaran a conseguir lo que querían, que no se engañaran a ellos mismos buscando soluciones fáciles para no afrontar el real problema que tenían planteado en su pintura. Para conseguirlo, hablábamos mucho con ellos, por ejemplo, yo nunca les decía «esto está mal», sino que le preguntaba por qué la casa que había hecho tenía esa forma tan curiosa, u otra cosa que le obligara a dar una razón, algunas veces intentaban escapar por la tangente, inventando una historia para justificarse, lo que era muy interesante, otras veces decían que querían hacerla así, en lugar de reconocer que en realidad no les había salido bien, pero en otras ocasiones ellos mismos se daban cuenta de lo que había fallado. A partir de ahí, hablábamos de la forma en que podían llegar a hacer la casa como realmente querían y a que encontraran la solución por ellos mismos. Era también muy interesante cómo a través de los dibujos podíamos ver y comprender ciertos comportamientos del niño, su relación con la familia, sus prioridades, sus angustias, etc. Además de que muchísimas veces nos sorprendían por las soluciones que encontraban, que muchos pintores adultos a lo mejor no hubieran ni pensado en ellas.³

3 Sala, Tere, «Entrevista con Esther Ferrer/artista», en *Zenbakia* n° 474, 2009.

La pedagogía que emana de la práctica estética y política de Lygia Clark es una *pedagogía de las afecciones*, una pedagogía que se ocupa de los «estados de afección», de los estados alterados del cuerpo. La pedagogía de las afecciones toma su nombre de un entramado de relaciones que enlazan la noción deleuziana de *afecto* y el *cuidado* foucaultiano con las acepciones de *afección* (como «impresión que hace algo sobre otra cosa, causando en ella alteración o mudanza» y como «enfermedad», aludiendo así al paso por el cuerpo de estos procesos). La pedagogía de las afecciones buscaría producir una estética que favoreciera el proceso de ficción de figuras (proceso de subjetivación), favoreciendo el encuentro con imágenes (experiencias estéticas), a partir de las alteraciones experimentadas en el espacio de formación. Las estrategias de deslizamiento que Lygia Clark indagó articularían dos modos de acción que darían lugar a dos modos de uso distinto de lo institucional. Uno de ellos implica un ejercicio afirmativo de los aparatos de arte y cultura que se revalidan sobre la economía política de lo institucional, mientras que el otro consiste en usos estratégicos de dichos aparatos para favorecer la potencia de la experiencia.

La práctica estético-pedagógica de Lygia Clark tiene por objetivo afectar a través de la experiencia colectiva, para, antes de todo, desinstitucionalizar este cuerpo colectivo⁴: para que la vida pueda fluir en el cuerpo y que el cuerpo pueda ser una forma de dar flujo a la vida. En las clases que Lygia Clark impartió era fundamental que la construcción del cuerpo colectivo se diera también desde la palabra, que se construyera un cuerpo de sentido poético. Ese cuerpo de palabras se podía hacer colectivo porque las experiencias con las proposiciones también lo eran, porque lo colectivo era un espacio de construcción conjunto. No obstante, el cuerpo de palabras también se hacía posible por medio de un ejercicio que, desde la intensidad de las afecciones, tomaba distancia de la experiencia para ofrecer alguna palabra, aunque provisional y tartamudeante. Esa articulación de las palabras no operaba dentro de una lógica informativa o razonable; era, más bien, del orden del sentido como ficción. Dice Lygia Clark que «la palabra comunicación es demasiado débil para expresar lo que ocurre en el grupo». Se trata de «construir con el cuerpo un espacio para la palabra».⁵ Las estrategias de deslizamiento que Lygia Clark

4 Clark, Lygia, «El cuerpo colectivo», en Cat. *Lygia Clark*, Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1997, p. 306.

5 Clark, Lygia, «El cuerpo colectivo; La fantasmática del cuerpo», en Cat. *Lygia Clark*, Barcelona, Fundació Antoni Tàpies, 1997, pp. 303, 306 y 314.

exploró sustentan por tanto, dos pedagogías de naturalezas distintas (pero no excluyentes): la pedagogía de lo institucional (relacionada con la macro-política de Estado) y la «pedagogía de las afecciones» (una micro-política de los afectos). Se trataría de dos actitudes diferentes: la pedagogía de lo institucional, que aspira a la formación de una percepción normativizada y a un comportamiento adaptativo al funcionamiento de lo socialmente instituido. En segundo lugar, la pedagogía de las afecciones que se compromete con un proceso de formación y se ocuparía de potenciar la relación del saber y la experiencia, esto es el aprendizaje de la percepción como experimentación.

En algunas entrevistas Lygia Clark habló directamente de las relaciones entre arte, pedagogía y la formación de espacios poéticos en tiempos de intimidad. En 1960 dio clases a niños sordos, y es de esa época un comentario suyo sobre la enseñanza de arte: «el arte no se enseña, la profesora es solo una catalizadora, que no impone lo que el niño o la niña debe hacer, sino que crea con él». ⁶ «El arte no se enseña»: he aquí la actitud estético-pedagógica de Lygia Clark en el trabajo con sus alumnos de la Universidad de la Sorbonne. Lo que importaba, tanto respecto a los niños como a los estudiantes universitarias, era activar el cuerpo, la sensibilidad y las percepciones del cuerpo con el que se encontraba. Porque «el profesor no impone» lo que los alumnos deben hacer, porque la profesora no es dirección: es superficie de contacto, soporte y propulsión, un soporte para la creación del otro, para la experimentación del otro y, al mismo tiempo, para su propia experimentación y creación. Y como Lygia Clark partía de ese principio ético-político-pedagógico, pudo experimentar otras formas de ponerse en relación con sus alumnos, y compartir la creación de las proposiciones con los cuerpos con los que se cruzaba, donde no era la enseñanza lo que les unía: lo que les unía era la vida y el arte. Y el arte para Lygia Clark tenía que ver con un estado de afección donde arte no se identificaba con producción de objetos, sino que el objeto era las intensidades y las percepciones que componen a los cuerpos. De ahí la importancia de actuar sobre la desinstitucionalización de las relaciones, porque el cuerpo es relación, comunidad, cruce, encuentro, acontecimiento, y porque la desinstitucionalización de las relaciones en el cuerpo es también la desinstitucionalización del arte.

6 Clark, Lygia, «Lygia vai mostrar arte de meninos surdos», en *Jornal do Brasil*, Río de Janeiro, 29/09/1960. Mencionado en Fabbrini, Ricardo, *O espaço de Lygia Clark*, São Paulo, Atlas, 1994, p. 163.

Lygia Clark produjo una práctica de frontera, entre arte y pedagogía, entre estética y formación, entre arte y vida, donde el saber y la razón son inventados, son efectos de encuentros y movimientos de superficie, donde el saber y la razón son arquitecturas vivas, espacios precarios y procesuales que abrigan palabras cargadas de intensidad. Por eso, la razón y el saber no se consideran propiedades privadas, sino precariedades singulares, espacios efímeros a vivir, y por eso también afirma Lygia Clark que «no existe razón. Todos tienen razón».⁷ Una de las cuestiones que se hacen presentes entre la proposición *Arquiteturas biológicas* (1969), *Cabeça coletiva* (1975), *Nostalgia do corpo coletivo* (1965–1988) y el habla de Lygia Clark, es que, en su práctica en la Sorbonne, los espacios como artificio están en íntima relación con los lugares, con sus características, cualidades y especificidades, pero no se definen y no se identifican con los lugares. La Universidad de la Sorbonne es una institución que vehicula, como cualquier otra universidad, y reitera el saber legitimado académicamente, reconocido como tal. Es un lugar de saber, de producción de saber en acuerdo con unas formas determinadas, pero esa condición, que no es una condición menor, no impide que los espacios surgidos en la desinstitucionalización de los cuerpos, sean espacios vitales y poéticos.

Genealogías en movimiento. Sobre las pedagogías de la imagen

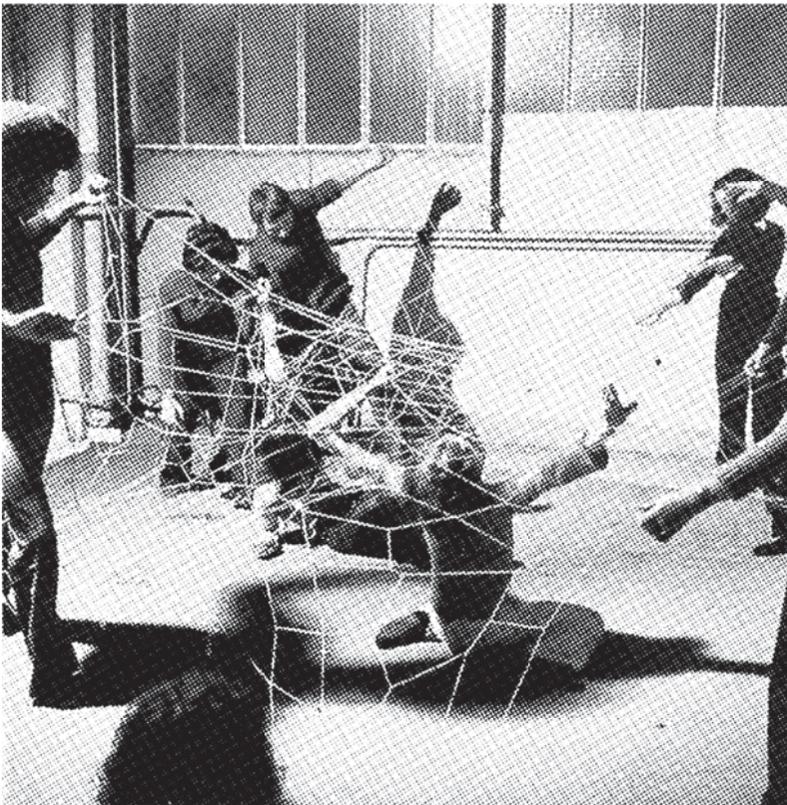
En 1968 Helke Sander junto a Harun Farocki en la Escuela de cine de Berlín ruedan *Brecht die Macht der Manipulateure* (*A quebrar el poder de los manipuladores*) una mezcla de happening y filme de *agit-prop* contra el conglomerado mediático *Springer*, responsable de las publicaciones más reaccionarias de aquel momento contra el movimiento estudiantil.

La voz de Helke Sander en *The Three Women (masks)* pensando sobre el filme *A quebrar el poder de los manipuladores*:

En aquella época, quería hacer un filme que pudiera transmitir procesos políticos complejos, que se entendiera que lo que uno lee en los diarios no es solamente «información», sino que está trabajada, editada y comentada de una manera que atienda a intereses determinados. En aquel tiempo yo misma había

7 Clark, Lygia, «Vida das artes», n° 3, en Fabbrini, Ricardo, *O espaço de Lygia Clark*, São Paulo, Atlas, 1994, p. 163.

accedido a la comprensión de esos procesos gracias a mi participación en el movimiento estudiantil, a pesar de que no era estudiante. Fue muy importante, porque el movimiento legitimó el permiso de preguntar, de criticar y de mirar las cosas de otra manera. Es por eso que el filme *A quebrar el poder de los manipuladores* intenta no solo ser un registro de la campaña, sino de subrayar los argumentos que transmitía. Por eso renuncié a todo aquello que pudiera desviar la atención del espectador, como la música, por ejemplo. El estreno del filme en 1968, en el aula magna de la Universidad Libre de Berlín, fue un completo fracaso. El público allí presente quería verse reflejado de manera heroica; no quería saber nada de análisis.⁸



(23)

8 Sander, Helke, *The Three Women K (Masks)*, Profile, Books, 1991.

Helke Sander empezaba a trabajar haciendo cine, tras el estreno de *Irene ist Viele (Un premio para Irene)* (1971) intuyó que su práctica iba a percibirse de una forma radical y se inició en el cine militante feminista. En realidad, lo que hizo con *Un premio para Irene* fue reflexionar acerca de la mirada masculina sobre la mujer, así como sobre la mirada que el cine tiene sobre las trabajadoras. Ambos planos se entremezclan: una cámara de vigilancia sobre Irene revela las imágenes del control; a su vez, estas imágenes se contraponen a la mirada de la cámara que filma el transcurrir de Irene en la fábrica. La doble narrativa, la doble explotación de las empleadas y los empleados de la fábricas termina con la destrucción de la cámara de vigilancia. Pero el cine militante feminista no iba a reducirse a una estética del contracine, a un trabajo únicamente sobre la forma. El feminismo no podría excluir el trabajo con el contenido.⁹

No cabe duda de que los cambios en torno al lugar social de la mujer han sido una de las revoluciones más profundas de la sociedad occidental de los siglos xx y xxi. Más allá de las posiciones tomadas en el terreno de las relaciones intersexos, la conciencia feminista ha venido apoyada por la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral con todas sus consecuencias. Sea desde el crecimiento de la conciencia feminista —que ha repercutido también en un cada vez mayor acceso de la mujer a las «responsabilidades de crear representaciones»—, sea desde la simple constatación de una realidad social a la que el cine, el vídeo y el uso de las tecnologías digitales no pueden ser ajenos. O sea en relación con una demanda por parte de esa mujer crecientemente liberada de verse representada de una forma más acorde con su papel social actual, lo cierto es que el cine militante obrerista no pudo ser insensible a las nuevas circunstancias. Evidentemente que el trabajo de la mujer, en su vertiente doméstica, ha sido un telón de fondo en infinitas películas históricas, pero eso sí, sin alcanzar el menor relieve como lo que es, una tarea tan agotadora y neurotizante como cualquier otra, con la gran excepción de *Jeanne Dielman, 23 Quai du Commerce, 1080, Bruxelles* (Chantal Akerman, 1975), tal vez el único filme que desde su radicalidad formal y narrativa intenta rendir cuentas de la auténtica dimensión alienante del trabajo doméstico utilizando la capacidad de las acciones en tiempo real.

9 Peter Wollen en su artículo «The Two Avant-Gardes» traza una línea de desarrollo donde la exigencia de una nueva política conecta inseparablemente problemas de forma y de contenido, en *Studio International* n° 190, 1978, noviembre–diciembre, 1975.

En 1983 Adriana Monti en colaboración con el programa de formación 150 horas rodó *Scuola senza fine*. Entre 1974 y 1982 tuvieron lugar en Italia los llamados cursos de formación de 150 horas. Inicialmente estaban dirigidos a los trabajadores de la fábrica y campesinos, y eventualmente se ampliaron a los pensionistas y a las amas de casa. *Scuola senza fine* parte como un experimento pedagógico en el marco de las clases impartidas a un grupo de amas de casa a partir de la colaboración entre la realizadora, las estudiantes y su profesora Lea Meandri. El filme intenta mostrar las relaciones de complicidad que se establecen entre las mujeres, los debates sobre cómo son representadas y cómo desean representarse, y en definitiva cómo el curso significó un espacio de autoconocimiento y resignificación de los valores que dan sentido a sus vidas.



(24)

El relato-remix del «poder-saber»

El problema no es que nos liberemos de las representaciones. La respuesta es un sentido proactivo de capacidad de acción que requiere que todos tengamos un gran nivel de alfabetización escrita y visual. Creo que no podemos hablar de libertad o de justicia social en ninguna cultura sino hablamos de movimientos de alfabetización.

—bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, 1994.

El centro de las protestas de los estudiantes universitarios en Europa durante la primavera y el otoño de 2009 al 2011 se iniciaba con una serie de huelgas que estallaron a través de Grecia, Austria, Alemania, Francia, Reino Unido, Italia y España por la reorganización del Acuerdo de Bolonia. En mayo de 2011 los jóvenes sin futuro dieron paso a la *Spanish Revolution* y de ahí al 15M. Los estudiantes universitarios y de secundaria de España y Chile organizaron una serie de manifestaciones a nivel nacional que tuvieron un eco vírico en la red y continuidad en lo real como jamás había ocurrido. En Chile reivindicaban la educación como un derecho social universal, no como bien de consumo, y la eliminación de la banca privada en el sistema de créditos para financiar la educación superior. La movilización estudiantil en Europa, Chile, Brasil y Argentina, por el aumento excesivo del precio de los títulos universitarios, la reducción de fondos destinados a la contratación de profesorado, el endeudamiento emocional y material de la vida en pocos meses nos sigue contando la intensidad de un relato concreto de la resistencia y su imagen. La precarización no afecta únicamente a las condiciones laborales en que realizamos nuestros trabajos, sino también a los afectos, la acción y nuestra agencia política de la vida cotidiana. A este relato lo llamaremos un *remix* sobre las relaciones del *poder-saber*.

En este relato-remix del *poder-saber* soy parte implicada de aquello que narro. Como profesora en la universidad pública española puedo observar que la aplicación de políticas educativas neoliberales en la esfera cultural educativa se está utilizando para erosionar la confianza en todas las adquisiciones democráticas en materia de legislación educativa, del trabajo, la sanidad, la protección social y hacer tambalear el centro de una lucha que supone implicarse y tratar lo real: los procesos de subjetivación, vulnerabilidad, cohesión y disenso social, de expresión de

identidades clases, etnias o diversidad individual o colectivas, de justicia social y participación. Sin embargo, este relato-remix del *poder-saber* también es un relato sobre las prácticas políticas, culturales, sobre la función social de la educación y las pedagogías críticas que juegan en contra de la política real de la llamada «crisis de la educación». En el momento mismo en el que escribo esto, pienso: se da una relación de poder (autoridad, verdad, jerarquía de saberes) y existe la posibilidad de la resistencia. No estamos atrapados por el poder; siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según unas estrategias precisas. La imagen de la resistencia como la memoria precaria no es la imagen invertida del poder, pero es, como el poder según Foucault, «Tan inventiva, tan móvil, tan productiva como él. Es preciso que como el poder se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo arriba, como el poder y se distribuya estratégicamente». ¹⁰ Tanto la resistencia como el poder no existen más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, es decir, como lucha. La resistencia como proceso de acción y aprendizaje. Vale la pena tomarse el tiempo para investigar si hay algo en el conjunto de la colectividad y la pedagogía en el mundo del arte que nos puede ayudar a navegar, incluso informar sobre los últimos cambios que están sucediendo en este mundo en que vivimos. Ahora bien siguiendo el argumento de Isabell Lorey:

las prácticas y discursos de los movimientos sociales de los últimos treinta o cuarenta años no solo han sido resistentes y se han dirigido contra la normalización, sino que también, al mismo tiempo, han formado parte de las transformaciones que han desembocado en una forma de gubernamentalidad neoliberal. ¹¹

Los cambios que los gobiernos están haciendo en los planes de estudios, programas de dotación de personal y el apoyo financiero son la señal de los cambios fundamentales en la comprensión de la función social de la educación. La larga alianza entre la cultura y el sistema educativo destaca en la política estatal, la burocracia y los mecanismos de financiación. Esto significa que la crisis de la

10 Foucault, Michel, «No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Lévy», en *Un diálogo sobre el poder*, Barcelona, Altaya, 1994, p. 162.

11 Lorey, Isabel, «Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y productoras culturales», 2006, <http://transform.eipcp.net/transversal/1106/lorey/es>

educación es también una crisis de la cultura y el arte. La batalla por la educación como la estamos experimentando ahora no encuentra su origen en el deseo de suprimir estos, sino en los esfuerzos para regular de manera que trabajen conjuntamente con las economías de capitalismo cognitivo. La crisis global del capitalismo neoliberal provocada por la especulación irresponsable ha dado a los gobiernos una excusa para debilitar la educación pública, la sanidad pública y mermar el gasto público social. La revisión de los presupuestos estatales del gasto público social en el actual clima económico de crisis supone la destrucción de los servicios del estado de bienestar, además de la sanidad y la educación, los servicios de ayuda a las personas con dependencia, las escuelas de infancia y los servicios sociales públicos. La denuncia de la precariedad tiene una larga historia en las prácticas de resistencia, el pensamiento crítico. El punto de encuentro entre la educación, la sociedad, la cultura y el arte sigue siendo un lugar para la lucha. ¿Pero cuáles son las condiciones y los métodos de lucha con los que nos encontramos ahora? Las condiciones son vulnerables, sin miedo, como los relatos de su memoria.

11.02.2010



12.02.2012



10.10.2013



12.10.2013



18.10.2014



19.10.2014



20.10.2013



08.11.2013



06.02.2014



06.02.2014



12.03.2014



17.02.2015



17.02.2015



18.03.2015



18.03.2015



15.04.2015



15.05.2015



03.06.2015



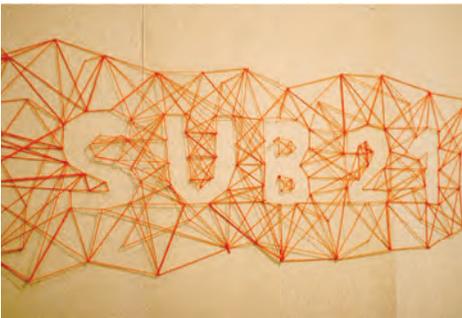
19.08.2015



19.09.2015



19.09.2015



06.11.2015



06.05.2016



25.05.2016



10.06.2016



Pili Álvarez es artista y cineasta. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Salamanca en 2005. Continúa su formación audiovisual cursando el Diplomado de Documental en el Instituto de Cine de Madrid y el de Dirección de Documentales en la Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV) de San Antonio de los Baños, Cuba. Actualmente imparte clases de cine experimental y videoocreación en la escuela T.A.I. de Madrid y desarrolla actividades pedagógicas en torno al arte contemporáneo y el audiovisual en el CA2M. Su obra ha sido expuesta en diferentes centros de arte y festivales internacionales y ha recibido varios reconocimientos como el premio Jóvenes Artistas de Castilla y León; el premio al Mejor Cortometraje, VIII Festival Internacional de Documental Punto de Vista, Pamplona 2013 y FESAALP, la Plata, Argentina 2014.

Mercedes Álvarez Espáriz es educadora e investigadora. Sus ámbitos de investigación orbitan alrededor de la educación y las prácticas artísticas colaborativas. Licenciada en Comunicación Audiovisual, posgrado en Fotografía y máster de Historia del Arte Contemporáneo y Cultura Visual (UAM-MNCARS), su práctica profesional ha estado siempre ligada a la educación en contextos no formales. En la actualidad desarrolla investigaciones de acompañamiento de proyectos de residencias de artistas para el CA2M y el Museo Reina Sofía.

Ferran Barenblit es director del MACBA, desde 2015. Anteriormente (2008–2015) fue el primer director del CA2M. Cree firmemente que el museo es un servicio público que, al generar una cultura crítica, diversa y cuestionadora, contribuye a la emancipación de la ciudadanía para

fortalecer individuos y colectivos que puedan impulsar cambios positivos en la sociedad.

Selina Blasco y *Lila Insúa* son profesoras de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y trabajan juntas desde el año 2010. Están interesadas en la investigación basada en prácticas artísticas. Entre sus textos sobre este tema destacan: «Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas» (Selina Blasco) y «Encuentros dobles. De la investigación artística y sus mecanismos de validación» (Lila Insúa), dos capítulos del libro *Investigación artística y Universidad: documentos para un debate* (Madrid, Ediciones Asimétricas, 2013; <http://eprints.ucm.es/27107/>). Entre 2010 y 2014 coordinaron el Vicedecanato de Extensión Universitaria de Bellas Artes, experiencia sobre la que han reflexionado en un libro editado por ambas, junto a Alejandro Simón, *Universidad sin créditos. Haceres y artes, un manual* (Comunidad de Madrid/Ediciones Asimétricas, 2016). Actualmente dirigen un programa de posgrado experimental, Programa sin créditos 2016, que seguirá en marcha durante 2017.

Nilo Gallego es músico, realiza performances en las que la experimentación con el sonido es el punto de partida. En sus trabajos, que siempre tienen un componente lúdico, busca la participación del público y la interacción con el entorno y lo cotidiano. Toca la batería, percusión y electrónica. Compone música y diseña espacios sonoros para compañías de teatro y danza contemporánea. <http://www.tea-tron.com/nilogallego>.

Eva Garrido es artista y licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia. Tras un periodo de colaboración en proyectos de escenografía en el Théâtre Royal de La Monnaie (Ópera Nacional de Bruselas) en los últimos años ha desarrollado proyectos artísticos, educativos y de investigación, situados desde el feminismo, dentro del colectivo artístico Colektivof, formado junto a Yera Moreno. Colabora con el Departamento de Educación del CA2M y forma parte de Las lindes. Como ilustradora ha publicado en la Editorial Bellaterra el libro de Lucas (R.) Platero *Por un chato de vino. Historias de travestismo y masculinidad femenina*, y el cuento *Petruska* editado por el Ayuntamiento de Dos Hermanas (Sevilla) del que también es autora.

Victoria Gil-Delgado es educadora del CA2M desde 2008. Su trabajo consiste en proponer experiencias dentro del museo y conseguir que los artistas hagan sus empresas arriesgadas y bonitas con la gente. Los proyectos educativos que desarrolla se centran en tres puntos de interés: el trabajo con el cuerpo y la performance, la escritura y la lectura como herramientas para comprender el mundo y la puesta en crisis de la institución artística.

Jaime González Cella es educador en el CA2M y comisario independiente. Máster en Arte Contemporáneo y Cultura Visual (UAM-MNCARS). Su trabajo se centra en los procesos de mediación que configuran la práctica curatorial y en la capacidad del arte de generar distintas formas de narración que exploran lo social y lo político. Junto a Manuela Pedrón ganó la primera convocatoria Comisart de la Fundación la Caixa para jóvenes

comisarios con la exposición *Arte Ficción* y la VI edición de la convocatoria Se busca comisario de la Comunidad de Madrid con el proyecto *C.I.T.I.* Ha colaborado en la ampliación del Archivo de creadores de Matadero Madrid y durante el curso 2015–2016 ha sido residente en la Real Academia de España en Roma en la disciplina de comisariado y mediación.

Marta de Gonzalo y *Publio Pérez Prieto* son artistas que trabajan conjuntamente desde 1996, entendiendo la producción cultural como un instrumento poético y formal de representación que da lugar a actitudes personales y colectivas. Como profesores de secundaria, realizan un trabajo de reflexión y práctica artística sobre alfabetización audiovisual y pedagogías críticas. También desarrollan labores de formación del profesorado, de artistas, así como proyectos de autorrepresentación con jóvenes. Forman parte de Las lindes desde 2009.

Carlos Granados es artista, educador del CA2M y miembro del colectivo Las lindes. Su interés dentro del Departamento de Educación y Actividades Públicas del CA2M se centra en los programas de jóvenes en tiempo de ocio.

Rafael Lamata Cotanda es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense y Máster en Estética y Teoría de las Artes por la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 1985 trabaja en el desarrollo de la creatividad investigando e impartiendo talleres dirigidos al ámbito educativo, artístico y empresarial, en diversas entidades en España. A partir de estas experiencias publicó el libro *La actitud creativa. Ejercicios para trabajar la creatividad en grupo*,

Editorial Narcea, 2005. Paralelamente ha formado parte de diversos colectivos vinculados al arte y la creación: el colectivo A UA CRAG de artes visuales, con el que participó en numerosos proyectos expositivos (1987–1996); el proyecto de la Zona de Acción Temporal (1997–1998) en Madrid; el proyecto de creación colectiva Circo Interior Bruto (1999–2005), también en Madrid, y desde el año 2000, junto con Jaime Vallaura, desarrollan el proyecto de arte de acción *Los Torreznos*.

Pablo Martínez es educador e investigador. Desde septiembre de 2016 es Jefe de Programas del MACBA, Museo de Arte contemporáneo de Barcelona. Con anterioridad fue Responsable de Educación y Actividades Públicas del CA2M (2009–2016) así como coordinador de programas educativos en el Museo Reina Sofía (2004–2008). Ha sido profesor de Historia del Arte Contemporáneo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (2011–2015). Es secretario de redacción de la revista de investigación *re-visiones*. Entre sus principales preocupaciones se encuentran el trabajo educativo con el cuerpo y la imagen así como la investigación acerca del poder de las imágenes en la producción de subjetividad política. Ha sido editor junto a Yayo Aznar de la publicación *Arte actual. Lecturas para un espectador inquieto*, CA2M, 2012.

Yera Moreno Sainz-Ezquerro es artista, educadora e investigadora. Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, colabora con distintas instituciones culturales y museos en el desarrollo de proyectos interdisciplinares. Sus trabajos abordan, desde el feminismo, la reflexión en

torno a ciertas temáticas como el cuerpo, los espacios, las identidades, el género, la sexualidad y la autobiografía. Desde el año 2009 colabora con el Departamento de Educación y Actividades Públicas del CA2M. Junto con la artista Eva Garrido forma parte del colectivo artístico Colektivof. Ha desarrollado sus proyectos, entre otros, en la Galería Off Limits (Madrid), Factoría de Arte y Desarrollo (Madrid), Goodman Arts Center Gallery (Singapur), Supermarket Art Fair (Estocolmo) y MUSAC (León). Forma parte del grupo de investigación Somateca, cuya actividad se desarrolla en el Museo Reina Sofía, y de Las lindes, en el CA2M.

María José Ollero es artista y docente en la educación pública secundaria. Forma parte del colectivo artístico Tuiza, del colectivo de pensadoras Península y del colectivo de educadores EnterArte. Es miembro de Las lindes. En su práctica diaria trabaja desde el potencial de las microacciones intentando conocer al otro aún sabiendo que es imposible.

Diego del Pozo es artista, productor cultural y profesor en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Salamanca. *Montse Romaní* es investigadora y productora cultural especializada en artes visuales, y docente en el Grado de Artes y Diseño de la Escuela Massana de Barcelona. Desde 2009, ambos forman parte del colectivo Subtramas junto a Virginia Villaplana. <http://subtramas.museoreinasofia.es/es>

Emilio Santiago Muíño es doctor en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación Transdisciplinar sobre Transiciones Socioecológicas.

Activista y fundador del Instituto de Transición Rompe el Círculo, colectivo responsable del proyecto *Móstoles, ciudad en Transición*. Ha escrito los libros *No es una estafa, es una crisis (de civilización)* (Enclave 2015) y *Rutas sin mapa* (Catarata 2016 -premio de ensayo Catarata-). enfantsperdidos.wordpress.com/

Manuel Segade es comisario e historiador del arte. La narratología, la formación comisarial y la crítica de la identidad han centrado su trabajo en los últimos años. Actualmente, dirige el CA2M.

Cris Vega es profesora investigadora en el Departamento de Sociología y Estudios de Género de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Ecuador desde 2011. Sus investigaciones se dirigen a los estudios del trabajo y la migración desde un enfoque interseccional. En estos momentos desarrolla estudios en tres áreas: desigualdades y movibilidades en educación superior; trabajos informales de mujeres de sectores populares, y reproducción y cuidados en contextos de crisis. Enseña Teoría Feminista y Articulaciones de género, raza y clase en América Latina en la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo de FLACSO-Ecuador. Activista feminista, forma parte del colectivo que promueve la revista feminista ecuatoriana *Flor del Guanto*. Formó parte (y se siente parte) de Las lindes.

Marisa Víctor Crespo es maestra de Educación Infantil y Primaria. Licenciada en Pedagogía, ha trabajado en centros públicos de la Comunidad de Madrid desde hace veinte años, la mayor parte de ellos en el Colegio Público Trabenco de Leganés.

Pertenece al colectivo EnterArte vinculado al movimiento de renovación pedagógica Acción Educativa. Ha colaborado en centros de formación del profesorado y participado en diversos proyectos de innovación educativa, así como en investigaciones de distintas universidades. También ha publicado algunos artículos y experiencias en revistas del ámbito educativo y literario.

Virginia Villaplana Ruiz es artista y escritora. Profesora de Comunicación en la Universidad de Murcia, su área de investigación se centra en los estudios visuales, la pedagogía crítica y el análisis de la comunicación social en red junto a las nociones de identidad, género, participación, memoria y comunidad utilizando metodologías creativas como la Mediabiografía del Do it yourself (DIY) al Do it together (DIT). Es autora de los libros: *Softfiction. Políticas visuales de la emocionalidad y el deseo*, *El instante de la memoria*, *Cine infinito* y *Relatos culturales sobre la violencia de género*. Es miembro del consejo editorial de la revista *Arte y Políticas de Identidad*. En la actualidad desarrolla el proyecto *Subtramas. Plataforma de coaprendizaje sobre las prácticas de producción audiovisual colaborativas* y forma parte del colectivo Las lindes. Entre sus últimas exposiciones destacan los proyectos de cine, fotografía, instalación y performance: *Cine de la palabra* (Centro Cultural de España, La Paz, Bolivia), *Contranarrativas* (Museo Contemporáneo Es Baluard, Palma de Mallorca), *Un saber realmente útil*. *Subtramas* (Museo Reina Sofía, Madrid), entre otras.

- (1) Colektivof, Retahíla (2013)
- (2) *Fuera de formato* (2009–2010)
- (3) Itziar Okariz, *Red Light (saltando en el estudio de Marta)* (1994), captura de pantalla del vídeo
- (4) Una de las acciones consistió en cubrir la ventana del aula con celo hasta volverla translúcida. *Fuera de formato* (2009–2010)
- (5) *Andar sobre el agua* (2016)
- (6) Taller de collage en directo, Espacio Mutante (2015)
- (7) *Pintarse las uñas* (2013)
- (8) *Adrian Street con su padre en la entrada de la mina Brynmawr Colliery*, Gales (1973) Foto: Dennis Hutchinson, Jeremy Deller
- (9) Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto, *Baila la contrarreforma* (2012)
- (10) Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto, *La nueva educación* (2012)
- (11) Rodrigo de Sorbarzo, *Mining Picnic Sessions*, CA2M (2015)
- (12) Zaguán del CA2M el día de su inauguración (2008)
- (13) Zaguán del CA2M habitado. *Todos somos coyotes*, taller de verano para jóvenes con Pablo Serret de Ena (2016)

- (14) Tino Calabuig, *La ciudad es nuestra* (1975), captura de pantalla del vídeo
- (15) Werker Magazine, *Werker 10 — Escuela de Fotografía Popular*, CA2M (2015)
- (16) Taller de collage en directo, Espacio Mutante (2015)
- (17) Rabih Mroué, *Thicker than Water* (2012), instalación multimedia 6 flip-books, de 50 a 70 páginas cada uno, sonido, mesa
- (18) Hans Op de Beeck, *Insert Coin — Highway Car* (1999), captura de pantalla del vídeo
- (19) Teresa Margolles, *La Promesa* (2012)
- (20) Subtramas, *Cuatro preguntas para una utilidad que está por venir* (2014), imagen de la segunda pancarta
- (21) Subtramas, imagen de la performance de la Marea Blanca en *Un saber realmente útil*, Museo Reina Sofía (2014)
- (22) Taller de Huerto en la Terraza, CA2M (desde 2013)
- (23) Lygia Clark, *Nostalgia do corpo coletivo* (1965–1988)
- (24) Helke Sander, *A quebrar el poder de los manipuladores* (1968), re-fotografía fotograma del filme

Comunidad de Madrid

Presidenta

Cristina Cifuentes Cuencas

*Director de la Oficina de Cultura
y Turismo*

Jaime Miguel de los Santos González

*Directora General de Promoción
Cultural*

María Pardo Álvarez

Subdirector General de Bellas Artes

Antonio J. Sánchez Luengo

Asesor de Artes Plásticas

Javier Martín-Jiménez

CA2M Centro de Arte Dos de Mayo

Director

Manuel Segade

Gerente

María Aránzazu Borraz de Pedro

Gestión y administración

Inmaculada Lizana Plaza

Colección

M. Asunción Lizarazu de Mesa

Teresa Cavestany Velasco

Carmen Fernández Fernández

Exposiciones

Víctor de las Heras Iglesias

Ignacio Macua Roy

Comunicación

Mara Canela Fraile

Marta Martínez Barrera

Rosa Naharro Diestro

Educación y actividades públicas

María Eguizábal Elías

Victoria Gil-Delgado Armada

Carlos Granados

Biblioteca

M. Paloma López Rubio

Colaboradores

Pilar Álvarez García

Eva Garrido

Rocío López García

Yera Moreno

Marta van Tartwijk

Amigos del CA2M

Manuel Angulo

Publicación

Editor

Comunidad de Madrid

Autores

Pili Álvarez

Mercedes Álvarez Esparíz

Ferran Barenblit

Selina Blasco

Nilo Gallego

Eva Garrido

Vito Gil-Delgado

Jaime González Cela

Marta de Gonzalo

Carlos Granados

Lila Insúa

Rafael Lamata

Pablo Martínez

Yera Moreno

María José Ollero

Publio Pérez Prieto

Diego del Pozo

Montse Romani

Emilio Santiago Muíño

Manuel Segade

Cristina Vega

Marisa Víctor Crespo

Virginia Villaplana

Coordinación editorial

Pablo Martínez

Corrección de textos

Cristina Cámara

Fotografías

De los procesos de
trabajo del CA2M:

Pili Álvarez

Andrés Arranz

Andrea Ayala

María Eguizabal

Victoria Gil-Delgado

Carlos Granados

Pablo Martínez

Marc Roig Blesa

Amalia Ruiz Larrea

Diseño gráfico

Rogier Delfos

Impresión

BOCM

Agradecimientos

Este libro y las reflexiones que contiene es resultado de un trabajo colectivo que ha implicado muy diversos agentes: profesores, padres, madres, abuelos y tías, niños y adolescentes, profesores, directoras de centros y jefes de estudio implicadas en su trabajo y comprometidas con la educación artística y la experimentación pedagógica. A todos ellos queremos agradecer su implicación y su apuesta decidida por el trabajo que hemos desarrollado en los últimos años. Asimismo queremos destacar el compromiso de todos los artistas que nos han acompañado desde 2009 en el desarrollo de los muy diversos programas del Centro. A los comisarios, autoras y pensadores que han contribuido a enriquecer nuestras formas de hacer y abierto nuevas perspectivas de trabajo. Pero sobre todo queremos agradecer el apoyo de todo el equipo del CA2M por entender de una forma tan abierta e incondicional nuestro trabajo tan singular, a todos ellos pero muy especialmente a Ferran Barenblit, María Eguizabal y Mara Canela, a Olga García y el (ya no tan) pequeño Carlos Jiménez. También a Nuria Martín y Olga Rovira, por dejarnos hacer tanto. A Amalia Ruiz Larrea por acompañarnos en tantos procesos y por estar siempre al otro lado en los momentos de apuro.

Agradecemos la colaboración y el mecenazgo tanto de la Fundación Banco Santander en los programas de jóvenes del museo desde el año 2013 como de la Fundación Daniel y Nina Carasso en los programas de residencias de artistas en escuelas desde el curso 2014–2015.

CA2M Centro de Arte
Dos de Mayo

Av. Constitución, 23
28931 Móstoles, Madrid
Tel.: +34 91 276 02 13

ca2m@madrid.org
www.ca2m.org

Todas las publicaciones editadas por
CA2M están disponibles para su
descarga digital en www.ca2m.org.

Esta publicación ha sido editada por
la Oficina de Cultura y Turismo —
Dirección General de Promoción
Cultural de la Comunidad de Madrid.

Textos

Creative Commons 3.0 España
LicenciaReconocimiento —
NoComercial — SinObraDerivada
Atribution — NonCommercial
— NoDerivatives

Imágenes

Creative Commons 3.0 España
LicenciaReconocimiento —
NoComercial — SinObraDerivada
Atribution — NonCommercial —
NoDerivatives

ISBN 978–84–451–3585–3

Depósito legal M–41311–2016



Esta versión forma parte de la
Biblioteca Virtual de la
Comunidad de Madrid y las
condiciones de su distribución
y difusión se encuentran
amparadas por el marco
legal de la misma.



www.madrid.org/publicamadrid

